

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

ESCUELA DE POSGRADO



**“EFICACIA DEL PROGRAMA “ENSEÑAR A PENSAR” EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL
SEGUNDO AÑO, ESPECIALIDAD PRIMARIA DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN 2010”**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ÉTICA Y VALORES EN EDUCACIÓN

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
SUPERIOR**

TESISTA: DAIDEMIA NIETO MIRAVAL

ASESORA: Mg. ROSARIO SÁNCHEZ INFANTAS

HUÁNUCO – PERÚ

2012

DEDICATORIA

A mi esposo, mis hijos Gilmer Renato, Lucía Florencia y Emilio Antonio, fuentes inagotables de amor e inspiración.

AGRADECIMIENTO

A Jehová, Dios, por guiar mis pasos en el sendero de la verdad.

A mi adorado padre, que duerme en el eterno descanso, por legarme su ejemplo de nobleza y espíritu de superación.

A mi madre, corolario de valores, que aún brilla como una lucecita en el firmamento.

A mi esposo e hijos por brindarme su apoyo incondicional.

A los catedráticos de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”, mi alma máter.

A los ilustres licenciados Wilfredo Sotil Cortavarría y Pilar Nieto Alcántara, también a la Mg. Olinda Cárdenas Crisóstomo quienes me han permitido la aplicación del instrumento y el programa “Enseñar a pensar” en el aula del segundo año de la especialidad primaria 2010.

A la Mg. Amanda Omonte Vilca por facilitarme el ingreso a su aula y tomar como grupo control a las alumnas de la especialidad Inicial.

Al Mg. Gino Damas Espinoza por su generosidad al revisar, corregir y orientar el instrumento que se aplicó en la presente investigación.

A las alumnas y alumnos del segundo año de la facultad de Educación especialidad primaria de la universidad nacional “Hermilio Valdizán” por haber desarrollado día a día durante un semestre académico, pese a tener otras tareas, las actividades del Programa “Enseñar a pensar”. Sin esa valiosa colaboración hubiera sido imposible concretizar este trabajo.

A MI asesora de tesis, Mg. Rosario Sánchez Infantas, impulsora de energía y superación quien con dedicación y esmero orientó el presente trabajo tanto en la forma y el fondo.

A los magísteres Humberto Montenegro Muguerza y Haiber Policarpo Echevarría, jurados de evaluación de tesis, por sus valiosas y pertinentes observaciones que nos hicieron llegaren en su debido momento para superar debilidades.

A los maestros de la Escuela de Postgrado de mi querida *alma máter* quienes con sus conocimientos y experiencias me ayudaron a crecer y madurar en el campo de la investigación.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación, fue determinar la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios en los niveles literal, inferencial y crítico; para lo cual se tomó una preprueba tanto al grupo control como experimental, luego se aplicó el programa “Enseñar a pensar” al grupo experimental en un total de 25 sesiones con duración de 15 minutos cada una de ellas, esto, durante un semestre académico. Posteriormente, se tomó una postprueba también en los tres niveles de comprensión lectora a ambos grupos.

Los resultados medidos con el baremo de comprensión lectora fueron significativos. Así, en el nivel literal, del 47%(9 de 19) con comprensión lectora Baja, llega a ser el 63%(13 de 19) con comprensión lectora Alta. En el nivel inferencial, antes de la aplicación del programa “Enseñar a pensar” el 42%(8 de 19) estudiantes se ubicaron el rango de comprensión lectora Baja con notas vigesimales que oscilan entre 05 y 08, después de la aplicación del programa este resultado cambió, alcanzando el 63% (12 de 19) con notas entre 13 y 16. En el nivel criterial del 36% (7 de 19) con comprensión lectora Normal o Medio en la preprueba, alcanzó a ser el 47% (9 de 19) en la postprueba.

En conclusión, la aplicación del programa “Enseñar a Pensar” en los estudiantes universitarios sí dieron resultados favorables. Esto implica que el cerebro humano, considerado como una máquina poderosa, responde con eficacia al acto de comprender un texto cuando se aprende a pensar.

SUMMARY

The objective of the present research is to determine the efficacy of the program "Teach to think" in comprehension of University students in levels literal, inferential, and critical; for which he took a preprueba both control and experimental group, then the program "Teach to think" was applied to the experimental group in a total of 25 meetings with duration of 15 minutes each one, this, during an academic semester. Subsequently, a postprueba also in three levels of comprehension and took both groups.

Results are significant. Thus in the Literal level of 47% (9 of 19) with low comprehension, reaches 63% (13 of 19) to a high comprehension. "Inferential level, before the application of the "program teach to think" 42% (8 of 19) students were placed in the range of low comprehension with vigesimales notes ranging from 05 to 08 and after the implementation of the program teach to think" this result changes, reached 63% (12 of 19) with notes that fluctuates between 13 and 16. The inferential level of 36% (7 of 19) with Normal or medium in the preprueba reading comprehension, to 47% (9 of 19) in the postprueba.

In conclusion, the application of "Program teach to think" in college students Yes gives favorable results. This implies that the human brain, regarded as a powerful machine, responds effectively in the Act of understanding a text when learning to think.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	viii
CAPITULO I	1
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Descripción del problema	1
1.2. Formulación del Problema de Investigación	3
1.3. Formulación de objetivo	3
1.4. Formulación de hipótesis	4
1.5. Variables	5
1.6. Justificación e importancia	6
1.7. Viabilidad	7
1.8. Limitaciones	7
CAPITULO II	8
MARCO TEÓRICO	8
2.1. ANTECEDENTES	8
2.2. BASES TEÓRICAS	11
2.3. BASES CONCEPTUALES	33
CAPITULO III	35
METODOLOGÍA	35
3.1. Tipo de estudio	35
3.2. Diseño de investigación	35
3.3. Población y muestra	36
3.4. Instrumentos de recolección de datos	38
3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	40
CAPITULO IV	43
RESULTADOS	43
4.1. Presentación de resultados	43
4.2. Contrastación de hipótesis	67
CAPITULO V	76
DISCUSIÓN	76
CONCLUSIONES	79

SUGERENCIAS	81
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	86
NOTA BIOGRÁFICA	134

INTRODUCCIÓN

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles que proporciona la escolarización (Cassany 1998). Es un instrumento potentísimo de aprendizaje. Desarrollando esta actividad, podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Por eso, en definitiva, la comprensión lectora se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Como estudiante, determina el éxito o el fracaso; es crucial en la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, grado de autonomía y desenvolvimiento personal.

Pero a pesar de la importancia de la comprensión lectora, en nuestro país nuestros gobernantes han descuidado este aspecto. Nuestro país necesita una nueva educación con urgencia. Las universidades, como entes investigadores, tienen la enorme responsabilidad de cooperar con este cambio, están llamadas a hacer propuestas que apuntan a tal cambio a través de las investigaciones operativas técnicas y prácticas, en ese sentido, el presente trabajo de investigación contiene propuestas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios mediante, en primer lugar, enseñarles a pensar; posteriormente estos desarrollan habilidades de comprensión, análisis, criticidad y deducción.

El presente documento consta de cinco capítulos. En el capítulo I describimos el problema que es motivo de nuestra investigación, la deficiente comprensión lectora de los estudiantes del país. En el capítulo II, exponemos ampliamente sobre el Programa “Enseñar a Pensar”, variable independiente de la investigación. Éste, desarrolla la capacidad de pensar entrenando la mente humana (Cruz, 2008), esa increíble máquina, cuna de la mente consciente y subconsciente. Asimismo nos referimos respecto a la comprensión lectora, las diversas concepciones y enfoques de eruditos en la materia.

En el capítulo III, presentamos el marco metodológico: tipo, diseño, instrumento, población y muestra de la investigación. Los resultados de la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” se presentan en el capítulo IV y en el capítulo V encontramos la discusión desde ópticas diferentes respecto

a la comprensión lectora y los antecedentes de la investigación relacionados con los objetivos de la investigación. Por último, tenemos las conclusiones a las que arribamos luego del proceso de investigación de tipo experimental.

Deseamos que nuestro aporte sea de utilidad para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de todos los niveles educativos del país, y que los docentes lo consideren como un instrumento de trabajo diario en sus instituciones.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

Comprender lo que se lee es una actividad práctica en la vida académica y profesional, nos permite ingresar al mundo de la sabiduría y del conocimiento, no obstante, la información que circunda en relación a la comprensión lectora en nuestro país es preocupante. En 1997, la UNESCO evaluó por primera vez a doce países de América Latina sobre la calidad de educación en las áreas de lenguaje y matemática. En Lenguaje se evaluó la comprensión de lectura y en Matemática el razonamiento lógico-matemático. Fueron evaluados alumnos del tercer y cuarto grado de educación primaria de instituciones educativas públicas y privadas de Cuba, Chile, Argentina, Colombia, México, Honduras, Paraguay, República Dominicana, Ecuador, Bolivia, Venezuela y Perú. Los alumnos del Perú ocuparon el penúltimo lugar en comprensión de textos y último lugar en matemática (El comercio 28 de febrero 2008:16). En el año 2003, el Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) evaluó a niños de quince años de edad de instituciones públicas y privadas de 43 países del mundo, siendo el Perú el último lugar en todo. Con estos resultados, los alumnos del quinto grado de secundaria de nuestro país se ubican al nivel de los niños de quinto grado de educación primaria de Chile y de los niños del tercer año de educación primaria de Costa Rica.

Esta misma prueba fue tomada a los profesores, estos salieron peor que los niños (El comercio 01 de julio 2003:12). El ministerio de Educación en el año 2004 realizó una Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil en comprensión lectora a alumnos de educación secundaria y primaria de instituciones educativas estatales y no estatales, de zonas urbanas y rurales. Esta evaluación arroja los siguientes resultados: en educación primaria logra alcanzar el nivel suficiente, en segundo grado solo el 15% y en sexto grado el 12 %. En quinto grado de educación secundaria, logra alcanzar dicho nivel solo el 9,8% (ministerio de Educación, resultado de

la Evaluación Nacional 2004”) Según estos resultados, la capacidad de comprensión lectora va disminuyendo paulatinamente a medida que aumenta los grados de estudios:

Este problema persiste en el nivel superior también, por el facilismo de la información virtual en el internet, los alumnos no leen, se limitan a copiar presionando solo dos teclas de su computadora Ctrl+C y Ctrl+V, en caso de tener algún trabajo encomendado en las asignaturas. A esto lo agregamos la información emitida por la Cámara Peruana de Libros: de cada diez peruanos, apenas uno compra un libro en un año. Esto demuestra que en el Perú leemos muy poco, por lo tanto, tenemos dificultad en comprender textos. Esto se refleja al no dar respuestas rápidas y oportunas del texto que se lee” (Ferreiro: 2008).

Los estudiantes universitarios de Educación, los que están comprometidos directamente con los aprendizajes de los alumnos de educación Inicial, Primaria o Secundaria son los llamados en desarrollar esta capacidad con más celeridad. Sin embargo, el 70% de los estudiantes (según resultado de evaluaciones del docente del área de Comunicación, en el primer semestre) que forman parte de la muestra de nuestra investigación, tienen deficiente comprensión literal, poca actitud crítica y reflexiva de temas que leen; además poseen bajo nivel de comprensión inferencial, es decir, dificultad para deducir información no explícita en el texto. Nosotros asumimos que estas dificultades se deben al poco entrenamiento o aprestamiento de la mente y al no manejo de estrategias que permitan desarrollar las capacidades cognitivas. Este desarrollo se logra mediante el saber pensar, que es nuestra propuesta.

Si tenemos en cuenta que la lectura es una actividad intelectual superior, consciente, que estimula el pensar en sus más altas formas (Velásquez,2003:14) podríamos afirmar entonces, que la aplicación del programa “Enseñar a pensar”, está orientada a lograr un mejor rendimiento cognitivo. La capacidad de pensar está siempre presente en todo ser humano normal, lo que se necesita fundamentalmente son oportunidades para pensar y para examinar los resultados de esa actividad (Ratsh 1967).

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la eficacia de la aplicación del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la E.A.P de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010?

1.2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS

1.2.2.1 ¿Cuál es la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora, nivel **literal**, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010?

1.2.2.2 ¿Cuál es la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora, nivel **crítico**, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010?

1.2.2.3 ¿Cuál es la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora, nivel **inferencial**, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la eficacia del programa “Enseña a pensar” en la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica, de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Establecer la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora, nivel literal, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela

Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.

2. Establecer la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora, nivel crítico, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.
3. Establecer la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora, nivel inferencial, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.

1.4 HIPÓTESIS

1.4.1 HIPÓTESIS GENERAL:

El programa “Enseñar a pensar” es eficaz en el mejoramiento de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes del segundo año de la Especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica, de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.

1.4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:

1. La aplicación del Programa “Enseñar a pensar” es efectiva en el incremento de comprensión lectora, nivel literal de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica, de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.
2. La aplicación del Programa “Enseñar a pensar” mejora el nivel crítico de comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de la Especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.
3. La aplicación del Programa “Enseñar a pensar” mejora el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del

segundo año de la Especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.

1.5 VARIABLES

1.5.1 INDEPENDIENTE

Aplicación del Programa “Enseñar a pensar”.

1.5.2 DEPENDIENTE

Comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico

1.5.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

VARIABLES	DEFINICIÓN ONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
INDEPENDIENTE: Aplicación del Programa “ Enseñar a pensar” .	Representa a una serie de actividades que contribuyen a la maduración y entrenamiento de la mente humana	Actividades de exploración desarrolladas en 5 sesiones durante el segundo semestre académico del 2010 (UNHEVAL-Primaria 2º año) en los 15 primeros minutos antes del inicio de clases, con el propósito de desarrollar las operaciones implicadas en el proceso de pensar	Exploración	Orienta la capacidad de atención deliberadamente. Establece el hábito de objetividad y exploración	5
		Actividades de desarrolladas en 5 sesiones durante el segundo semestre académico del 2010 (UNHEVAL-Primaria 2º año) en los 15 minutos antes del inicio de clases, con el propósito de desarrollar la asertividad.	Asertividad	<i>Reconoce e identifica la certidumbre lo más pronto posible Busca alternativas , posibilidades y elecciones de uso práctico</i>	5
		Actividades de empatía desarrolladas en 5 sesiones durante el segundo semestre académico 2010 (UNHEVAL-Primaria 2º año) en los 15 minutos antes del inicio de clases, con el propósito de desarrollar la asertividad.	Empatía	<i>Opina desde distintas ópticas tratando de ponerse en el lugar de otra persona para mirar el mundo desde ese punto de vista</i>	5
		Conjunto de actividades desarrolladas en 2 sesiones durante el segundo semestre académico 2010 (UNHEVAL-Primaria 2º año) en los 15 minutos antes del inicio de clases, con el propósito de desarrollar la capacidad de clasificación.	Clasificación	<i>Organiza la información presentada, empleando el razonamiento lógico</i>	2
		Actividades desarrolladas en 2 sesiones para desarrollar la capacidad de Observación.	Observación	<i>Reúne hechos que permite llegar a una conclusión de tipo intelectual.</i>	2

		Actividades desarrolladas en 2 sesiones para desarrollar la capacidad de Interpretación.	<i>Interpretación</i>	<i>Extrae el significado de diversas situaciones presentadas en formas de gráficos o palabras.</i>	2
		Actividades desarrolladas en 2 sesiones para desarrollar la capacidad de Formulación de críticas.	<i>Formulación de críticas.</i>	<i>Expresa sus ideas y sentimientos asertivamente.</i>	2
		Actividades desarrolladas en 1 sesión para desarrollar la búsqueda de suposiciones.	<i>Búsqueda de suposiciones.</i>	<i>Busca respuestas probables después de leer textos</i>	1
		Actividades desarrolladas en 3 sesiones para desarrollar la Formulación de hipótesis.	<i>Imaginación</i>	<i>Explora su imaginación con libertad.</i>	3
			<i>Formulación de hipótesis</i>	<i>Realiza conjeturas razonables para explicar diversas situaciones</i>	2
	DEPENDIENTE: Comprensión lectora	Actividades desarrolladas en 4 sesiones para extraer información de textos :conocimientos	Conocimiento	Extrae la información del texto sin agregarle ningún valor interpretativo, ni Inferencias inductivas y deductivas	4
		Actividades desarrolladas en 5 sesiones para desarrollar la información.	Comprensión	Decodificación e interpretación de la temática de un texto.	5
		Actividades desarrolladas en 4 sesiones para desarrollar el análisis.	Análisis	Interpretación de la temática de lo escrito. Emisión de juicio de valor acerca de lo leído.	4

1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

1.6.1 JUSTIFICACIÓN.

Concebimos la comprensión lectora como la materia instrumental básico que posibilita los aprendizajes. Por lo tanto, se convierte en la actividad esencial para la adquisición de conocimientos. De ahí la gran importancia y utilidad práctica que tiene la comprensión lectora en el desarrollo de todas las demás habilidades del educando. En el presente estudio se intenta establecer la relación que existe entre el programa “Enseñar a pensar”, que está elaborado para potencializar la actividad de la mente, y la comprensión lectora en alumnos del nivel superior. Entendamos el término mente, como una función o un proceso del cerebro. En cierto sentido, el término mente se refiere a la acción e interacción de las células neuronas, sinapsis y procesos electroquímicos que ocurren en nuestro cerebro (Cruz 2008:39), en otras palabras, la

mente describe todas las actividades cognitivas del cerebro, el proceso de pensar y procesar la información y los estímulos provenientes del mundo exterior.

1.6.2 IMPORTANCIA.

La preocupación por querer mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes universitarios, nos ha llevado a auscultar el comportamiento, en cierta medida, del cerebro humano. En tal sentido, nuestra investigación se orienta a potencializar la interacción de las células neuronales, sinapsis y procesos electroquímicos que ocurren en nuestro cerebro, mediante actividades de pensar. Dicha actividad ayudará enormemente en la comprensión lectora.

1.7 VIABILIDAD.

La ejecución y desarrollo del proyecto es viable en sentido de que el Programa está elaborado en base a actividades diseñadas y propuestas por autores que se han encargado a estudiar la capacidad de pensar y puede ser aplicado, incluso por quien no tiene experiencia en la materia.

1.8 LIMITACIONES

Para la aplicación del programa “Enseñar a pensar”, como una propuesta para mejorar la comprensión lectora, se han seleccionado la muestra y los instrumentos que son manejables por la investigadora; sin embargo, la falta de compromiso y colaboración de los catedráticos quienes tuvieron que ceder los 15 primeros minutos de su hora de trabajo diariamente durante un semestre para la aplicación de la estrategia, fue un factor limitante. Lo que significó trabajar en las horas correspondientes a tres catedráticos quienes nos brindaron mucha facilidad. De esta manera superamos las limitaciones, debido a que no tuvimos carga académica en esta universidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Sobre el problema que nos propusimos investigar, existen diversos trabajos (de encuesta, correlacionales y experimentales) relativamente relacionados con él; es decir, trabajos de carácter fáctico sobre comprensión lectora y sobre su enseñanza a estudiantes universitarios.

En cuanto a las investigaciones internacionales sobre **COMPRENSIÓN LECTORA**, tenemos las siguientes:

1° **CARNERO y SALINAS (1999)** titulada “Pensar como pensamos: Nuevas estrategias para atender a la heterogeneidad”, plantea que la mayoría de los estudiantes de los primeros años en los Profesorados de Nivel Inicial en España presentan importantes dificultades de comprensión lectora y que los docentes deben enseñarles a utilizar estrategias de aprendizaje de comprensión lectora. La investigación fue de naturaleza cualitativa y utilizó técnicas de observación participante y observación externa, que permitieron registrar acontecimientos, redes de conducta y esquemas de actuación de los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza –aprendizaje de las estrategias metacognitivas a través de talleres ; en los cuales la participación y el control del profesor relacionados con su implementación didáctica va, progresivamente, de más a menos, que se expresan: primero, en práctica guiada y, después, práctica independiente de los estudiantes. Los resultados y conclusiones más importantes evidencian que del total de los estudiantes que presentaban problemas de comprensión lectora, al terminar el curso un 50 % del mismo había hecho avances notables modificando su situación inicial; otro 20 % presentaba en muchas ocasiones avances en la utilización de estrategias metacognitivas y por tanto avances en la modificación de su problemática inicial, pero en otras ocasiones recurría a viejas fórmulas de resolución de actividades de estudio; el 30 %

restante aún no pudo revertir la problemática que dio origen a esta investigación.

2° COOK y MAYER (1988) titulado "Teaching readers about structure of scientific text" citado por VIDAL-ABARCA (1991:73), investiga si el procedimiento de enseñanza directa acerca de cómo identificar y usar la estructura de un pasaje podía mejorar la comprensión de textos científicos dentro del contexto de clases de ciencias. Los sujetos eran universitarios de un curso inicial de química de la universidad de Colorado EEUU, que fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos: experimental y control. Los sujetos experimentales asistieron a sesiones, conjuntas e individuales para recibir instrucción y explicaciones pertinentes; mientras que los sujetos de control no participaron en ningún tipo de enseñanza específica empleando el mismo tiempo en prácticas de laboratorio. Los autores tomaron dos tipos de medidas, tanto anteriores como posteriores al entrenamiento. La primera era una prueba de comprensión consistente en ocho preguntas literales y cuatro de aplicación. La segunda consistió en una medida de recuerdo en la cual se diferenció entre ideas importantes e ideas poco importantes. Los resultados obtenidos confirmaron las hipótesis previamente establecidas. Así, los sujetos experimentales puntuaron significativamente mejor que los de control en las preguntas de aplicación y en el recuerdo de ideas importantes, no encontrándose diferencias en la respuesta a preguntas literales y en recuerdo de ideas poco importantes.

3° GAGNIERE (1996) 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 de la muestra 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.

4° GONZALEZ(1998) titulada “Comprensión lectora en los estudiantes universitarios iniciales de Lima”, 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 estatales y privadas de Lima. En el aspecto metodológico, se consideró una muestra intencional de 41 estudiantes de una Universidad estatal y otra muestra aleatorizada también de 41 estudiantes 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 estudiantes 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. Las investigaciones realizadas sobre enseñar a pensar para mejorar la comprensión lectora a estudiantes universitarios no se han hallado

En lo que corresponde a las investigaciones fácticas nacionales sobre **COMPRENSIÓN LECTORA** contamos con las siguientes:

La tesis de MILJANOVICH (2000) para optar el grado de Doctor en Educación “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.

En cuanto a investigaciones sobre comprensión lectora en la región, se han revisado las bibliotecas de la UNHEVAL (biblioteca general y de post grado), del Instituto Superior Pedagógico Marcos Duran Martel y otros Institutos Superiores y no se ha encontrado investigación similar a la nuestra. Existen trabajos sobre estrategias de comprensión lectora pero estrategias que ayudad a desarrollar la capacidad de pensar para lograr mayor comprensión lectora como es nuestra investigación no hemos encontrado.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1 PROGRAMA “ENSEÑAR A PENSAR”

El programa busca desarrollar la capacidad de pensar entrenando la mente humana, como diría el Dr. Camilo Cruz (2008), esa increíble máquina, cuna de la mente consciente y subconsciente. Esos 15 centímetros que hay entre oreja y oreja; ese kilo y medio de materia gris que contienen cien billones de neuronas, capaces de almacenar más de diez trillones de bites de información.

El cerebro, la mente humana, es la cuna de un ilimitado potencial de aptitudes que se pueden desarrollar. Para el acto de comprensión lectora se requiere contar con una agilidad mental para asociar las experiencias con la información del texto.

2.2.1.1 PENSAR. Es transformar, elaborar o procesar la información, hacer uso de ella para obtener nuevos conocimientos. Pensar es observar, comparar, distinguir características del objeto; es

clasificar, abstraer, razonar, inferir, argumentar deductiva e inductivamente, es inventar, crear y valorar. (Colegio Profesional de Profesores, 2004:12)

El ser humano nace con facultades de pensar sin embargo, esto lo podemos mejorar mediante diversas técnicas, pues, el pensar es una técnica como conducir un carro, hacer juegos, malabares, guisar, esquiar, jugar a los dados, hacer puntos (De Bono 1996), habrá algunas personas mejores que otras, pero cualquiera puede adquirir una habilidad razonable si lo desea. Se debe partir del deseo y voluntad de hacerlo, después viene la atención, la práctica y la diversión. Para ser capaces de pensar se requiere que aprendamos a pensar. El hombre aprende en la medida que ajusta su obrar y no obrar a lo que se le atribuye como esencial en cada caso. El pensar lo aprendemos atendiendo a lo que hay que meditar.

De Bono 1996 conceptúa el acto de pensar como una técnica operativa mediante la cual la inteligencia opera sobre la experiencia con un propósito, en este sentido, nuestra cultura depende del pensamiento más que ninguna otra de la historia humana.

Rasht (1967) dice "Pensar es una manera de aprender y de investigar el mundo de las cosas."

Según el diccionario Larousse, Pensamiento es la facultad de comparar, combinar y estudiar las ideas: el pensamiento es la vida interior o sea, pensar es una actividad mental.

Para comprender cabalmente, es necesario hacer un deslinde entre dos aspectos que pueden llevarnos a confusiones en cuanto al trabajo operativo del docente. La cuestión es ¿enseñar a pensar o a ser inteligente? Los docentes estamos acostumbrados a escuchar al alumno "tal o cual es inteligente o es menos inteligente que éste"; pero poco se escucha decir que el alumno X sabe pensar.

3.2.1.2 INTELIGENCIA.

La palabra inteligencia tiene su origen en la unión de dos vocales latinos: **inter** = entre, y **eligere** = escoger. En su sentido más amplio, significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de la cosas eligiendo el mejor camino.

Del mismo modo, Sternberg (1986 - 1990) dice **Inteligencia** implica la capacidad de desarrollar soluciones para problemas abstractos y para Lewis Terman (1982), una persona es inteligente según su capacidad de desarrollar pensamiento abstracto.

El Colegio Profesional de profesores del Perú (2004:12) al referirse a la inteligencia, nos da a entender que es la fusión entre el conocer y el pensar, es decir, es el instrumento psíquico que el organismo humano utiliza para resolver los problemas que le planteen el medio físico y social; externo e interno del individuo

Reuven Fuerstein (1981) afirma que el organismo humano se concibe como un sistema abierto a los cambios y a la modificabilidad cognitiva, en este sentido, él trabajó con estudiantes con problemas en el aprendizaje con el objeto de cambiar su estructura cognitiva y transformarlos en pensadores independientes, capaces de formular y explicar ideas. Como podemos notar, Fuerstein no propone enseñar a ser inteligente sino, cambiar la estructura cognitiva mediante ejercicios del pensamiento.

Para visualizar estos dos aspectos, usaremos la analogía la del coche y el conductor dada por De Bono. "El coche puede tener un motor poderoso, una caja de cambio perfecta, y una suspensión maravillosa. Pero la habilidad del conductor es algo distinto. En realidad, la misma potencia del coche no asegura de ninguna manera la habilidad del conductor. En la analogía, la energía del coche corresponde a la inteligencia innata y la habilidad del conductor corresponde a la capacidad operativa

que llamamos pensamiento. En suma, la tarea del docente debe centrarse en enseñar a pensar. Por añadidura, el alumno se hará sabio.

2.2.1.3 LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO

Gardner (1981) en su obra “Las cinco mentes del futuro” resalta la importancia de la educación orientada al desarrollo del pensamiento disciplinado. El pensamiento disciplinado se logra mediante la identificación de intereses y dones compartidos y la demostración de la forma de pensar.

De Bono (2006) al vincular el pensamiento con la educación hace la siguiente afirmación: “La educación se refiere esencialmente al pasado. Es cuestión de clasificar, revisar, describir absorber un conocimiento existente y la acción será sencilla y obvia. Pero para pasar a la acción se necesita mucho más. Hay que pensar en las prioridades, en las consecuencias de la acción y en las otras personas implicadas”

5. LA TEORÍA COGNITIVA Y LA TÉCNICA DEL PENSAMIENTO.

La teoría cognitiva está orientada al desarrollo del pensamiento, tiene como campo de estudio todos los procesos por los que la información de los sentidos se transforma, reduce, elabora, recupera, analiza y transfiere. La teoría cognitiva sostiene que el desarrollo de la inteligencia es progresivo y secuencial. Las estructuras cognitivas se entienden como sistemas organizados de información almacenada pero activa, por que interviene en el pensamiento, razonamiento y capacidad de dar solución a los problemas. (Ministerio de Educación 2007) además de la capacidad de resolver problemas para encontrar alternativas de solución. Las habilidades cognitivas ayudan a los alumnos a desarrollar toda una comprensión global y rápida de un tema, ya que a través de ello se expresa los datos más pertinentes en el menor número de palabras. (Soto 2003)

2.2.1.5 TÉCNICAS QUE DESARROLLAN EL PENSAMIENTO:

A) SEGÚN EDWARD DE BONO.

1. **LA TÉCNICA PNI** permite establecer el hábito mental para obligarnos a explorar la diversidad de posibilidades, direccionar los intereses, considerar aquellos asuntos que no entran entre los pros y los contras de un asunto. (Edward de Bono 1996)

-La letra **P** significa lo positivo o puntaje a favor

-La letra **N** significa lo negativo o puntos en contra.

-La letra **I** significa Interesante o los puntos de interés.

2. **TÉCNICA DEL APE.** El APE significa Alternativas, Posibilidades y Elecciones. Permite determinar bajo qué situación podría parecer más apropiado una cosa que otra pero no hay que distinguir entre ellas. Un APE Es un esfuerzo deliberado por generar alternativas en un punto específico, el APE objetiva el deseo de buscar alternativas, convierte un deseo general en una instrucción operativa específica..

-La letra **A** significa alternativas

-La letra **P** significa posibilidades y

-La letra **E** significa Elecciones

3. **TÉCNICA DEL OOP.** Es una herramienta más simple y conveniente para Orientar la atención hacia las personas implicadas en una situación. Las letras OOP significan:

O: Opiniones

O: de Otras

P: Personas

Al usar esta herramienta, el alumno cada vez que piensa, trata de ponerse en el lugar de otra persona para mirar el mundo desde ese punto de vista. (De Bono 1996)

B) SEGÚN RATSH LOUIS E, WASSERMANN, SELMA Y OTROS (LAS OPERACIONES DEL PENSAMIENTO)

1. CLASIFICAR.

Operación mental que consiste en ordenar una variedad de elementos, en grupos o categorías. Es esencial que las categorías estén claramente relacionadas entre sí. "cuando

clasificamos o distribuimos cosas, las agrupamos de acuerdo ciertos principios...y cuando vemos que tienen ciertas cosas en común entonces reunimos esos objetos o ideas. Seguimos así hasta tener una serie de grupos.” (Rasht 1971)

2. INTERPRETAR

Es el proceso por el cual explicamos el significado que tienen para nosotros ciertas experiencias. Los estudiantes darán explicaciones y datos que respaldan sus interpretaciones de gráficos, tablas, cartas, imágenes, caricaturas, dibujo, informes, mapas, poemas, etc.; indicar el significado de un hecho, mensaje o situación aportando un punto de vista personal y nuevo sacando consecuencias divertidas de los datos presentados (Vladimiro 2003)

3. FORMULAR CRÍTICAS.

Implica un examen crítico de las cualidades de lo que se está estudiando, se trata de señalar tanto sus puntos positivos como sus defectos o limitaciones. A los estudiantes se les pedirá que abran juicio sobre los objetos, los procesos y trabajo de la gente (Ratsh 1967). Por otro lado, criticar es exponer las razones en pro o en contra de determinada hipótesis, teoría o enunciado. Dicha capacidad requiere el análisis de los datos y la utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios internos y externos (Vladimiro 2003)

4. BÚSQUEDA DE SUPOSICIONES

Un supuesto es algo que se da por sentado y existe. Una suposición puede ser cierta o probablemente cierta o falsa o probablemente falsa. No lo sabemos con seguridad de allí la oportunidad de presuponerlo.

5. IMAGINAR.

Es formar una idea de algo no presente; es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado. Se trata de una forma de creatividad...”vagamos “en nuestra fantasía. Forjamos imágenes mentales... imaginar significa dejar atrás lo

prosaico; envuelve una idea de inventiva y originalidad, una libertad de cultivar lo nuevo y diferente.

6. TOMA DE DECISIONES.

Es una capacidad que puede ser aprendida por todos...cuyo proceso está basado en los valores y percepciones de aquel que toma decisiones (MINEDU 2007).Al tomar decisiones se consideran o se listan las alternativas, luego las ventajas y desventajas. La habilidad de tomar decisiones libres de condicionamientos que puede producir el medio ambiente (el grupo, los medios de comunicación, el contexto social) esta libertad se obtiene a través del desarrollo de la inteligencia emocional, el alineamiento de nuestros valores y el uso de nuestra capacidad creativa para encontrar soluciones acertadas a situaciones de conflicto. Rasht, en los trabajos que realiza enfatiza también en que esta habilidad da mayor significado a la función de los valores. ¿Qué hacer y por qué? Por qué revelará los valores que más se aprecia.

Después de haber examinado los aspectos relacionados a la habilidad de pensar, veremos ahora, acerca de la comprensión lectora. Empezaremos definiendo qué es la lectura.

2.2.2 COMPRENSIÓN LECTORA

1. LA LECTURA

Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito (Adam y Starr, 1982) citado por Almeida (2004) y no un acto mecánico, pasivo, que decodifica signos de un texto; o en el mejor de los casos, como un mero instrumento para la transmisión de conocimientos o informaciones. Sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que, a través de ella es posible desarrollar habilidades del pensamiento, especialmente el pensamiento crítico y el meta cognitivo. La lectura es una actividad intelectual superior, consciente, que estimula el pensar en sus más altas formas, permite satisfacer las necesidades humanas y estéticas, de forma ennobecedora y constructiva (Velásquez,

2003:4) por otra parte La lectura como parte importante en nuestro desarrollo, nos brinda una mejor capacidad y rendimiento que nos permite: conocer, pensar, resolver problemas, mejorar nuestros hábitos, tener mayor capacidad lectora, etc.

“La lectura es un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural complejo que va más allá de la traducción de los signos gráficos a sonidos del lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal” (Tapia, 2003:13)

Por otra parte, Daniel Cassany (1998: 192) nos dice “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla, en parte su pensamiento” por eso, es considerada actualmente por los estudiosos del tema, como un proceso en el que intervienen dos aspectos fundamentales: el físico (la percepción visual) y el intelectual (la comprensión mental de lo leído). Tomando la definición inicial de lectura que viene a ser la capacidad de entender un texto, es menester introducirnos a examinar lo que es el texto.

2. COMPRENSIÓN LECTORA.

Pérez (2006:75) dice que la comprensión es un proceso cognitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico.

Según Cooper (1990), la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, es decir, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que

ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la que ya posee. Tanto Pérez como Cooper, la comprensión la relacionan con la actividad mental. Nosotros también postulamos que para que se dé una buena comprensión, la mente o cerebro debe estar debidamente entrenado, con una predisposición para procesar la información recibida a través de la percepción visual o auditiva en la cual se centra nuestra investigación.

Para otros autores la comprensión lectora es algo más complejo, que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, para Solé (2000), en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y sus conocimientos previos. Pues para leer se necesita, simultáneamente, decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; también, implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestras propias experiencias. Resaltando ella, no sólo el conocimiento previo, sino también las expectativas, predicciones y objetivos del lector así como las características del texto a leer.

Mientras que para Martínez (1997), la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Interacción que lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe. Este análisis a nuestro modo de ver, carece de profundidad que es refutada por Pinzás (1995) quien sostiene que la lectura comprensiva: "Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivas. 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 metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas”.

En resumen, la comprensión lectora, es un proceso complejo de interacción de orden intelectual, dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo el lector activo con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, de tener la mente entrenada, con conocimientos o información previa, así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a pensar.

3. EL TEXTO

Etimológicamente texto proviene del latín TEXTUS que significa tejido, entrelazado o sea es todo aquello que se hace, se construye, se compone o se escribe tejiendo o entrelazando sus partes componentes (las ideas). Por otro lado la definición semántica de texto podríamos decir que son oraciones relacionadas con significado unitario y coherente que exponen el pensamiento del autor. Técnicamente, un texto es un conjunto de oraciones organizadas que tratan de transmitir un cierto tema, es decir, las oraciones se entrelazan con significado unitario, coherente y con independencia sintáctica. Se organiza en torno de dos elementos: el tema y la estructura.

Para ampliar el concepto de texto, tomamos de la editorial Lumbreras(2002:14) que dice “texto es una unidad fundamental de comunicación que posee un conjunto de componentes que dan autonomía y sentido totalizador es decir, el texto es una unidad de sentido y de forma, de extensión variable, constituida por una o más frases, oraciones o párrafos las cuales se

diferencian unas de otras gracias a los signos de puntuación que emplea el escritor para que el lector comprenda de modo cabal el mensaje tanto explícito como implícito”. Todo texto presenta una estructura interna y externa. Por naturaleza de nuestro trabajo, nos ocuparemos solo de la estructura interna.

2.2.2.4 ESTRUCTURA INTERNA DE UN TEXTO.

Es la organización de las ideas del texto que el autor suele realizar, el orden en que se articulan los temas centrales, principales y secundarios del texto. Según la complejidad con que sea tratado el tema, la estructura puede también hacerse muy complicada. Así por ejemplo, las oraciones pueden agruparse en párrafos, los párrafos en secciones, las secciones en capítulos, los capítulos en libros, los libros en volúmenes, etc.

Según el Editorial San Marcos (2000:18), menciona lo siguiente: todo texto está organizado por jerarquía de ideas y por orden de ideas. De la **jerarquía de ideas** obtenemos *tipos de ideas* (principal e ideas secundarias) del **orden de ideas** obtenemos tipos de textos.

1. **IDEA PRINCIPAL.** Según Lumbreras editores (2002:16) es la tesis o planteamiento central que el autor desarrolla conforme van discurriendo las ideas del texto. Dicha tesis puede consistir en la formulación de problemas, conceptos, definiciones, juicios de valor o críticas. Puede contener objetivos, intenciones, propósitos, propuestas científicas, preferencias artísticas, etc. Contiene el mensaje que se quiere transmitir al lector y es el núcleo del discurso, en torno al cual giran las demás ideas.

Según el editorial San Marcos (2000:34), es aquella que trata el asunto más importante del texto sin entrar en mayores análisis; sin formular ejemplos u otras especificaciones. Lo hace a través de una oración que afirma o niega una determinada argumentación expresada en el desarrollo del texto. Generalmente se determina la idea principal haciendo la pregunta: **De qué o de quién habla el autor y qué sostiene.**

La respuesta concreta a esta pregunta, nos permite ubicar la idea principal. Esta idea podemos encontrarlo en el párrafo inicial, intermedio o parte final del texto. La ubicación de la idea principal, determinará el tipo de texto. Esto es: (según la editorial San Marcos (2000:23)

Analizante (Deductivo) IP,IS,IS,SI,IS. De la idea principal se deducen otros. Son textos más fáciles de comprender. El lector no tiene que esforzarse en buscarla en todo el texto.

Sintetizante (Inductivo) IS, IS, IS, IS, IS, **IP** Primero se exponen ideas o hechos y luego se resumen en una idea principal. Es la afirmación definitiva o la conclusión de todo el texto. Es como un resumen final. Las ideas iniciales, no hará más que preparar el camino por medio de consideraciones y afirmaciones que progresivamente terminarán en una sola afirmación general, en una conclusión en un texto, al inicio y en el intermedio, deben advertirse la presencia de ciertas característica, ideas parciales de alguna realidad que aún no se concreta. En la parte final, debe aparecer la conclusión con pleno sentido.

Analizante–sintetizante(Deductivo-inductivo **Encuadrado** (IP,IS,IS,IS,IS,IP).Texto con una idea principal al inicio que se desarrolla a lo largo de la lectura y que culmina con otra idea principal a modo de conclusión.

Sintetizante- Analizante. (Inductivo- Deductivo) **Alternado** (IS,IS,IS IP,IS,IS,IS,).Primero se exponen ideas o hechos que se resumen en una idea principal, la que a la vez se desarrollan con otras ideas secundarias. En este caso, la tesis del autor presenta dos planos. El primer plano está constituido por una pequeña presentación o aplicación de la tesis, donde primará el método inductivo, permitiendo luego la aparición de de la tesis. El autor hace su introducción o preámbulo, el cual siempre termina con la idea principal. El segundo plano, es una explicación amplificativa de la idea central a modo de aclaraciones, detalles, confirmaciones, implicancias o

consecuencias, se pone también algunos ejemplos que fundamentan la hipótesis del autor.

Paralelo. Cada párrafo contiene una idea principal.

Existen textos donde no hay presencia literal de la idea principal, solamente hay explicaciones o descripciones indirectas y parciales, a partir de las cuales, el lector deduce, en este caso, la idea principal ha sido planteado de manera tácita o implícita, el lector generaliza las ideas parciales que ha empleado el autor para presentar la idea principal.

2 IDEAS SECUNDARIAS. Para entender el texto es necesario identificar no solo la idea principal, sino también las ideas de menor jerarquía que contienen las características peculiares de la tesis del autor. Nos referimos a las ideas secundarias, éstas no están por casualidad en el texto. Están presentes para servir de argumento, para fundamentar y explicar con diversos recursos la idea principal, determinando sus alcances y sus límites.

Ideas secundarias son asuntos de información que complementan la idea principal. Tiene la finalidad de ampliar, detallar, explicar, argumentar, ejemplificar la idea principal.

En un texto, podemos encontrar muchas ideas, lo más importante es descubrir la que tiene mayor jerarquía. Para descubrir esa idea que tiene mayor jerarquía se hace formulando la siguiente pregunta: ***¿De qué o de quién se habla principalmente en el texto? ¿Qué se dice básicamente de aquello?***

Las ideas secundarias cumplen cuatro funciones básicas, según Lumbreras editores. Estas son:

La argumentación. Que consiste en una explicación o exposición clara y detallada de la materia que se aborda en el texto.

La comparación. El autor considera en su explicación dos o más conceptos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas (establecer analogías)

EL TEMA. Según Lumbreras editores (2002:20) es el asunto o materia del que se habla en todo el texto. Es el aspecto que se comenta, argumenta, analiza y cuestiona en todo el texto. Todo texto tiene un tema, es decir, un contenido sobre el que tratan todas las oraciones que lo conforman. Esto no quiere decir que todas las oraciones digan lo mismo. En los textos bien escritos, se puede distinguir entre el **tema central**, que es el que, de una u otra forma, se trata en todo el texto; los **temas principales**, que desarrollan los aspectos más importantes del tema central; y los **temas secundarios**, que son todos los demás temas del texto. Se determina el tema haciendo la pregunta ***De Qué Trata El Autor.***

Mientras que la idea principal resume, las ideas secundarias desarrollan, amplían, ejemplifican, argumentan.

EL TÍTULO. Es una frase nominal, que resulta más precisa clara e inclusiva en comparación con el tema y la idea principal. Es consecuencia del tema, o sea el título es el tema más el enfoque. Ejemplo: El tenis como deporte elitista, La antropología general y su clasificación: biológica y cultural, La honradez como pilar del desarrollo social. Surge una pregunta entonces de **¿Cómo leer y jerarquizar las ideas en un texto?** Por lo expuesto, se comprenderá que la habilidad de leer comprensivamente un texto está revestida de cierta complejidad. Por ello, como en cualquier competencia, se requiere de un cierto entrenamiento básico en técnicas de lectura y entrenamiento de la mente, y, de mucha práctica para llegar a ser un lector experto.

NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA.

Los niveles son las fases por la que atraviesa el proceso lector. Los niveles se apoyan en las destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, lo que supone la ampliación de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta (Prof. Luis Astuhuamán Frías)

NIVELES DE LA COMPRESIÓN LECTORA SEGÚN DIVERSOS AUTORES.

a) SEGÚN DANILO SÁNCHEZ LIHON:

REPRODUCCIÓN DE SITUACIONES. Recoge formas y contenidos explícitos del texto el lector se encarga de realizar la captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas.

RETENCIÓN. Capacidad de captar y aprehender los contenidos del texto: reproducción de situaciones, recuerdo de pasajes y detalles, fijación de aspectos fundamentales del texto, acopio de datos entre otros.

ORGANIZACIÓN. El lector ordena elementos y vinculaciones que señalan en el texto mediante la captación y establecimiento de relaciones la identificación de pasajes principales y secundarios.

Reordenamiento de una secuencia.

INFERENCIA. Recoge formas y contenidos explícitos del texto. Complementación de detalles que no aparecen en el texto. Conjetura de otros sucesos que pudieran ocurrir. Formulación de hipótesis.

INTERPRETACIÓN. Su principal característica es reordenar en un nuevo enfoque los contenidos del texto. Extracción del mensaje conceptual del texto. Deducción de conclusiones. Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia.

CREACIÓN. Reacción con ideas propias; integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad, en otras palabras podemos decir que es la asociación de ideas del texto con ideas personales, es la reafirmación o cambio de conducta, formulación de ideas y rescate de vivencias, planteamientos nuevos en función de elementos diferentes, resolución de problemas.

VALORACIÓN. Formula juicios basándose en la experiencia y valores. Captación de los sentidos implícitos. Juicio de la verosimilitud o valor del texto. Separación de los hechos de las opiniones. Juicio de la actuación de los personajes.

b) SEGÚN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ.

En la guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora (2007:16) en alumnos del nivel secundario, existen dos niveles de comprensión: literal o centrada en el texto y la comprensión inferencial. A saber:

LA COMPRENSIÓN LITERAL O COMPRENSIÓN CENTRADA EN EL TEXTO.

Se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Se suelen hacer y responder las siguientes preguntas: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Qué hizo?, ¿Con quién?, ¿Con qué?, ¿Cómo empieza?, ¿Cómo acaba?

LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL.

Consiste en establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. La comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. Sigue diciendo cómo podríamos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto. En esta guía encontramos que la comprensión inferencial tiene un subnivel que lo denomina nivel más sofisticado de comprensión inferencial que es la **Comprensión afectiva**. Ésta, Se relaciona con la capacidad de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que lo llevan a actuar de una manera u otra. También involucra la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en uno mismo. Tangencialmente hace referencia a otro tipo de comprensión, nos referimos a **La comprensión evaluativa**. Llamada también lectura crítica. En este tipo de lectura, el lector emite un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura

del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y se es coherente.

c) SEGÚN EMILIA FERREIROS Y OTROS (1988:76), propone los tres niveles de comprensión lectora que actualmente es la más difundida en el mundo: nivel literal inferencial, y crítico-valorativo

1. NIVEL LITERAL. Es el primer nivel de comprensión lectora donde el lector reconoce y recuerda los hechos o la información tal cual aparecen en el texto. “Este nivel implica el reconocimiento y el recuerdo de la información explícita del texto, es decir, de aquella que aparece escrita en él”. (MAESTRO ACTUAL, 2008: 9). Como dice Pérez (2006:76), se limita a extraer la información dada en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Los procesos fundamentales que conducen a este nivel, son la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio, el orden y las transformaciones, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación. Como podemos notar, en este nivel de comprensión, requiere de un proceso cognitivo simple. El lector puede reconstruir lo que está superficialmente en el texto. Distinguir entre información relevante e información secundaria, saber encontrar la idea principal e identificar relaciones causa-efecto.

2. NIVEL INFERENCIAL. En todo texto existe dos tipos de información: la explícita que se refiere a las ideas literales expresadas y que origina la lectura literal. En segundo lugar la implícita o información omitida que puede ser deducida por el lector, es lo que se llama inferencia y origina la lectura interpretativa.

Almeyda y otros (2004:51), dice que las inferencias son actos fundamentales, cuanto más inferencias se hagan, mejor se comprenderá el texto.

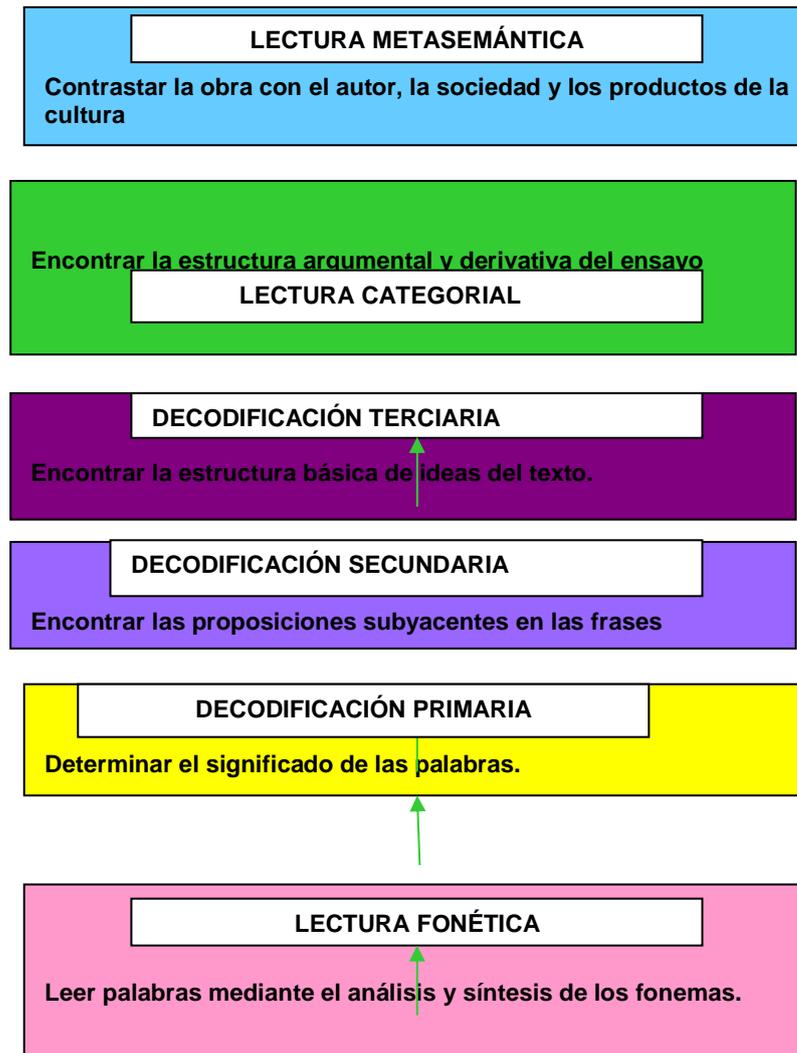
3. NIVEL CRÍTICO-VALORATIVO. El lector en este nivel, analiza y evalúa las ideas del autor y formula juicios de valor sobre el texto leído.

“Exige examinar y emitir juicios de valor sobre la forma y el contenido del texto. Nos permite argumentar nuestra posición frente a él. Este nivel también está relacionado a nuestra comprensión del mundo: nuestras ideas, experiencias, vivencias, valores y formas de pensar”. (MAESTRO ACTUAL, 2008:15)

Incluye las dimensiones cognitivas anteriores:

1. Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio.
2. Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.
3. Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
4. Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir. Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, etc., pero este es un aspecto que requiere lectores más avezados, por lo que se aconseja practicarlo en cursos superiores.

SEGÚN MIGUEL DE ZUBIRÍA



7. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.

Frida DÍAZ BARRIGA y Gerardo HERNÁNDEZ (2003:285-297) las estrategias son las siguientes:

ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA.

- a) **ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS.** Las estrategias autorreguladoras permiten que el lector enfrente el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles; entre los más importantes tenemos:
- Establecimiento del propósito de la lectura***, consiste en determinar el propósito del acercamiento al texto, pudiendo ser:
1. Leer para encontrar información específica o general.

2. Leer para actuar; es decir, seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido; es decir, leer para una evaluación.
4. Leer comprendiendo para aprender.

El último propósito es el más importante, aunque no podemos dejar de lado los otros. Sin embargo, lo más importante de esta estrategia es que el propósito lo decida el propio lector, más no el docente o el texto.

Planeación de la actuación. La planeación de la actuación establece los pasos a seguir durante el proceso de lectura, estas actuaciones son peculiares de cada lector, sin embargo, se pueden establecer ciertos parámetros dentro de una sesión de aprendizaje, con la intervención de los niños y niñas, las condiciones ambientales, las características del texto, etc.

b) ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA.- Estas estrategias son propias de la lectura, pero son utilizadas por el lector; entre ellas tenemos:

Activar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significados del texto. Esta estrategia permite, a partir de la primera interrelación con el texto, establecer relaciones conceptuales con los aprendizajes previos. Esta estrategia se puede realizar a partir de los dibujos o gráficos, de los títulos o subtítulos, etc.

Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá. Durante la elaboración de predicciones o hipótesis se pone en juego los conocimientos previos. Es muy necesario que los lectores elaboren predicciones que más adelante deberán ir corroborando. La elaboración de predicciones es una estrategia muy necesaria porque despierta el interés del lector. Sabemos que los niños y niñas tienen que usar lo que ya saben para construir su comprensión de lo nuevo, es decir, para hacer y verificar predicciones acerca de la nueva información que leen.

Plantearse preguntas relevantes.- Asimismo, las preguntas que los niños y niñas realizan antes de iniciar la lectura son muy necesarias, estas preguntas se formulan considerando los títulos, dibujos o cualquier indicio que se pueda observar en el texto a leer.

ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

a) ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS.

Monitoreo o supervisión.- Permite una constante verificación del acto de leer. Esta estrategia lo realiza el propio lector o una tercera persona.

b) ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA.

Determinación de partes relevantes del texto.- Es identificar el título, los párrafos; así como las partes importantes del texto; en el caso del cuento: el inicio, el nudo o cuerpo y el desenlace.

Estrategia de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global).- A través de esta estrategia los niños y niñas identifican las ideas principales, los puntos que consideran más importantes, etc. Para tal efecto, deben de leer ya sea en forma oral o silenciosa.

ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA.

a) ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS.

Evaluación. La evaluación de la comprensión de lectura es necesaria porque nos brinda parámetros para poder saber si efectivamente los niños y niñas comprenden lo que leen.

b) ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA.

IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL. La precisión de la idea central es muy importante puesto que sería una de los principales aspectos que nos haga conocer que efectivamente los niños y niñas comprenden lo que leen.

Para tal efecto, es necesario que los niños y niñas desarrollen su vocabulario; pues conocer el significado de las palabras es una parte esencial de la habilidad comprensiva. Se trata, en consecuencia, de desarrollar aquellas habilidades que nos

permitan determinar por cuenta propia el significado de las palabras, así como permitirán incrementar su vocabulario.

Elaboración del resumen.- Los resúmenes nos permiten saber que los niños y niñas pueden sintetizar lo que leen, empleando sus propias palabras.

Formulación y contestación de preguntas.- Finalmente, la formulación de preguntas (diversos tipos) nos dan luces para saber que efectivamente los niños y niñas comprenden lo que leen. Pero, a través de las respuestas a las preguntas planteadas se verifica la comprensión de lectura.

Por otro lado, entre las principales estrategias que permiten comprender un texto tenemos:

- Observación global y parcial del texto.
- Comparación de textos (semejanzas y diferencias).
- Establecimiento de relaciones entre lo que se conoce y la nueva información.
- Producción de imágenes mentales, sobre el contenido de la lectura.
- Identificación de las ideas centrales y secundarias del texto.
- Subrayado o resaltado de las palabras o frases claves del texto.
- Identificación de parámetros de comunicación: autor, intencionalidad, destinatario, mensaje, etc.
- Elaboración y comprobación de inferencias, tales como:
 - Formulación de hipótesis, con interrogantes (¿qué dice?, ¿dónde dice...?, etc.), buscando indicios: títulos, subtítulos, palabras conocidas, ilustraciones, etc.
 - Deducción del significado de una palabra por su contexto, o Verificación de las hipótesis, etc.
 - Elaboración de la cartelera de palabras, en las que se acumulen las palabras que ya se conocen, etc.

7. BASES CEREBRALES DE LA LECTURA.

De acuerdo a la neuropsicología contemporánea, la lectura constituye una actividad neurofisiológica compleja, la organización de esta actividad, requiere de la participación de diversos mecanismos cerebrales, los cuales se forman durante la vida del niño y en el proceso de su actividad. El cerebro es un instrumento sorprendente. Es un gran colector de y almacenador de información, así como controlador de nuestras funciones físicas y mentales (Donald: 25). Según el doctor Donald L. Wilson, solamente el 10 % de nuestro cerebro es la parte que funciona conscientemente en nuestras experiencias cotidianas, tales como el tacto, el ver y el sentir, el 90% de la mente no es utilizada. En consecuencia, como dice (Anojín, 1980) citado por Quintana y Solovieva (2003:29), en la formación del proceso de la lectura, participan múltiples sectores del cerebro, cada uno de ellos realizan sus propias aportaciones para este trabajo. A esta constelación funcional de diferentes sectores cerebrales, se le denomina sistema funcional. Al trabajo que realiza cada uno de estos sectores particulares del cerebro, se le denomina neuropsicológico (Luria, 1986, 1989; Korsakova, Mikadze 1997).

Con nuestro trabajo, pretendemos potenciar el trabajo que realiza el área de Kussmaul que es la zona de comprensión de la palabra escrita, mediante actividades cognitivas del cerebro mediante en el programa “Enseñar a pensar” que estamos proponiendo.

2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES

2.3.1 DEFINICION DE CONCEPTOS

1. PROGRAMA “ENSEÑAR A PENSAR”

Representa a una serie de actividades que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones, la comprensión espacio temporal, la resolución de problemas, entrenando al cerebro de los estudiantes. Éste se construye básicamente por la carga genética y por la influencia

del medio ambiente donde se desenvuelve. Como afirma Izaguirre 2015 “la experiencia es el arquitecto del cerebro”. En este sentido el programa permite que el cerebro del estudiante siga incrementando el número de dendritas y conexiones interneuronales gracias a los estímulos presentados en las actividades.

2. **COMPRESIÓN LECTORA.** Es un proceso cognitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico.
3. **COMPRESIÓN LECTORA NIVEL LITERAL.** Entender la información que el texto transmite explícitamente.
4. **COMPRESIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL.** La elaboración de elementos implícitos del texto.
5. **NIVEL CRÍTICO.** El lector emite su opinión sobre el texto leído.
6. **MENTE.** Se refiere a la acción e interacción de las células, neuronas sinapsis y procesos electroquímicos que ocurren en nuestro cerebro. Describe todas las actividades cognitivas del cerebro, el proceso de pensar y procesar la información y los estímulos provenientes del mundo exterior.
7. **CEREBRO.** En él reside la actividad consiente, la sensibilidad y la inteligencia, en conjunto es el centro de todo el sistema nervioso, contiene cien billones de neuronas. Se encarga de las funciones cognitivas.(talento o capacidad de juicio de entendimiento?
9. **INTELIGENCIA.** La inteligencia es la capacidad de relacionar conocimientos que poseemos para resolver una determinada situación. Si indagamos un poco en la etimología de la propia palabra encontramos en su origen latino *inteligere*, compuesta de *intus* (entre) y *legere* (escoger). Por lo que podemos deducir que ser inteligente es saber elegir la mejor opción entre las que se nos brinda para resolver un problema

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cuasi experimental dado a que se manipulan deliberadamente, la variable independiente para observar su efecto y relación con la variable dependiente. A su vez, porque los sujetos de la investigación, no han sido asignados al azar sino que dichos grupos ya han estado formados antes del experimento (Sampieri 2004:203) En nuestra investigación, la variable independiente es la aplicación del “Programa Enseñar a pensar” y la dependiente es comprensión lectora en un grupo de estudiantes universitarios.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño que se usó en el presente trabajo fue, diseño con grupo de control no equivalente donde intervienen dos grupos de trabajo; sobre los cuales se evaluó la variable dependiente (comprensión lectora) luego se aplica la variable independiente, Programa “Enseñar a pensar”, a uno de ellos y el otro grupo sirve de control al finalizar las comparaciones de estudio (Barrientos, 2006: 67). Su representación simbólica es la siguiente:

GE: _____ O₁.....X.....O₂

GC: _____ O₁.....O₃

Donde:

O₁ es la evaluación de la variable dependiente (comprensión lectora) al grupo experimental

X es la aplicación de la variable de interés (comprensión lectora) sobre el grupo experimental

O₂ es el resultado del experimento al grupo experimental

O₃ la medición de la variable dependiente en el grupo de control para establecer las comparaciones respectivas

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1 POBLACIÓN.

Los instrumentos que hemos empleados en la presente investigación, han sido diseñados en consideración al plan curricular del segundo año de la Especialidad Primaria de la Facultad de Educación de la UNHEVAL, se tuvo especial cuidado en que estos estudiantes estén llevando cursos generales según el plan de estudios de la Escuela. En mérito a ese criterio, la población la conformaron 53 estudiantes distribuidos en tres especialidades: Inicial, Primaria y Educación Física de la E.AP. de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” Estudiantes que fueron homogenizados convenientemente de acuerdo la naturaleza de nuestro estudio y a los criterios de inclusión y exclusión.

1. CRITERIO DE INCLUSIÓN:

- Estudiantes que están matriculados en el segundo año.
- Estudiantes con asistencia regular, es decir, llevan todos los cursos del plan de estudios del segundo año.
- Estudiantes sólo de las Especialidades de Inicial y Primaria.

2. CRITERIO DE EXCLUSIÓN:

- Estudiantes que no están matriculados en el segundo año.
- Estudiantes que no asisten regularmente a las clases, es decir, llevan algunos cursos del plan de estudios del segundo año.
- Estudiantes que no son de las Especialidades de Inicial y/o Primaria.

Cuadro N° 01

Distribución poblacional alumnos del segundo año de la EAP de Educación Básica de la UNHEVAL, según criterios de exclusión e inclusión.

ESPECIALIDAD	TOTAL	ALUMNOS EXCLUIDOS	ALUMNOS INCLUIDOS
INICIAL	27	8	19
PRIMARIA	34	13	19
EDUCACIÓN FÍSICA	25	10	15
TOTAL	76	31	53

3.3.2 MUESTRA.

La determinación muestral fue no probabilística, intencional por conveniencia. La validez de este tipo de muestreo se basa en la necesidad de realizar diagnósticos previos o de conocer algunos datos de modo anterior a una revisión más exhaustiva.

Siendo ésta, 19 estudiantes regulares del segundo año de la Especialidad Primaria y 19, de la Especialidad Inicial de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la universidad nacional "Hermilio Valdizán". Constituyéndose como Grupo experimental, alumnos de la especialidad Primaria y el Grupo Control alumnas de la especialidad Inicial.

Cuadro N° 02

Alumnos del grupo control y experimental de la EAP Ed. Básica UNHEVAL

GRUPOS	CANTIDAD DE ALUMNOS
GRUPO EXPERIMENTAL- PRIMARIA	19
GRUPO CONTROL- INICIAL	19
TOTAL	38

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas e instrumentos (Pre y postprueba) que se emplearon para la recolección de datos, fueron validadas con una prueba piloto aplicada a estudiantes del tercer año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán"

Para estimar la fiabilidad del instrumento se empleó el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, mediante el cálculo de la varianza de los ítems empleando MS Excel, con el paquete estadístico SPSS este método asume que los ítems (preguntas de comprensión lectora) están altamente correlacionadas (9) (Welch & Comer, 1988 (1)). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala se obtuvo con la fórmula α

$$= \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Donde:

α = Alfa de Cronbach

K= número de preguntas

V_i = Varianza de cada ítem.

V_t = Varianza total

Así si el coeficiente alfa >0.9 es excelente, coeficiente alfa >0.8 es bueno -Coeficiente alfa >0.7 es aceptable - Coeficiente alfa >0.6 es cuestionable - Coeficiente alfa >0.5 es pobre - Coeficiente alfa (9)

Índice de confiabilidad interna del instrumento (prueba de comprensión lectora)

Pregunta/ ítems N°	Cantidad de estudiantes a los que se aplicará las pregunta	Varianza
1	19	1.427
2	19	2.287
3	19	0.708
4	19	0.556
5	19	0.468
6	19	0.801
7	19	1.363
8	19	0.871
9	19	1.251
10	19	2.251
11	19	1.041
12	19	1.942
13	19	0.140
Cantidad total	19	8.673
N válido (según lista)	19	15.105

Suma Total= 8.673

Suma varianza individual= 15.105

K= 13

K-1= 12

Valor absoluto= 0.741

Alfa	0.803
------	-------

La escala de calificación que hemos empleado para medir la comprensión lectora es el baremo preparado por los docentes Gladys Duarte de Herrera – Emilse Nava – Alba Duran y Guillermo A. Villamizar del Estado de Táchira, República Bolivariana de Venezuela en mayo de 2007, La escala mide la cantidad de respuestas correctas de una prueba. Así, una persona que responda correctamente de 87% a 100% correctamente, tienen una comprensión lectora muy Alta; con respuestas que oscilan entre el 75% - 86% de respuestas correctas, se ubica en el nivel de comprensión lectora Alta; de 62% - 74% se ubica en el nivel normal o media; de 50% - 61% se ubica en el nivel baja y con Menos de 50% de respuestas correctas se ubica en el nivel muy baja tal como se aprecia en cuadro N° 03-A . Si bien es cierto que este baremo nos permite evaluar cualitativamente, por fines didácticos nosotros lo hemos cuantificado asignándole un valor numérico tanto a la pre y postprueba de comprensión lectora como se puede apreciar en cuadro N° 3-B tomados tanto a los estudiantes del grupo control como experimental. Esta misma escala de calificación nos sirvió para medir la comprensión lectora en los tres niveles: literal, inferencial y crítico tanto al grupo control y experimental.

Cuadro N° 03-A

Baremo de Niveles de comprensión lectora para medir el porcentaje de respuestas correctas de las pruebas (preprueba y postprueba) de los alumnos del grupo control y experimental. Huánuco, 2010.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	COMPRENSIÓN LECTORA
87% - 100%	Muy alta
75% - 86%	Alta
62% - 74%	Normal o media
50% - 61%	Baja
Menos de 50%	Muy baja

FUENTE: <http://guivilla.blogspot.pe/search?updated-max=2007-04->

15T19:06:00-04:00

Cuadro N° 03-B

Baremo de Niveles de comprensión lectora para medir el porcentaje de respuestas correctas de las pruebas (preprueba y postprueba) de los alumnos del grupo control y experimental con notas vigesimales. Huánuco, 2010.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	EQUIVALENCIA EN NOTAS VIGESIMALES	COMPRENSIÓN LECTORA
87% - 100%	16-20	Muy alta
75% - 86%	11-15	Alta
62% - 74%	6-10	Normal o media
50% - 61%	1-5	Baja
Menos de 50%	00	Muy baja

Adaptación de la autora de la tesis

3.5 TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS:

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el desarrollo de este trabajo se describen en el cuadro siguiente.

De los valores obtenidos tanto de la preprueba como de la postprueba aplicados al grupo control como al experimental,

generaron tablas, cuadros, gráficos estadísticos, que se procesaron a través del Programa SPSS y hoja de cálculo Excel.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN
De investigación bibliográfica. Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas bibliográficas. ▪ Fichas hemerográficas Fichas textuales. <p>Prueba de comprensión lectora.(elaboración propia)</p>	<p>-Acopio de autores y obras que se han ocupado de investigar temas que tienen relación con nuestra investigación</p> <p>-Revisión de vistas y diarios importes del país y del mundo.</p> <p>-Transcripción de información pertinente de fuentes de primera y segunda mano.</p> <p>Prueba de 13 ítems que permite medir la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico("La señorita Fabiola", de Julio Ramón Ribeyro)</p>

PROCEDIMIENTOS

Se decidió realizar esta investigación con grupos ya formados, estudiantes del segundo año de la especialidad primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán. Para tener acceso a ellos, contamos con el permiso de la Coordinadora Académica de la Escuela, a su vez, de algunos docentes. Una vez obtenido el permiso, tomamos la prueba de comprensión lectora piloto a los alumnos del tercer año de primaria a fin de validar los instrumentos, luego de hacer algunas correcciones de los instrumentos, aplicamos la preprueba de comprensión lectora con cuestionario que consta de 13 ítems con preguntas del nivel literal, inferencial y crítico, a ambos grupos en forma simultánea.

Inmediatamente después, al Grupo experimental, le aplicamos el programa "Enseñar a pensar" cuyo contenido son diversas actividades que estimulan el pensamiento en su más amplia dimensión. Constó de 25 sesiones. Cada sesión tuvo una duración de 15 minutos diarios antes de iniciar las clases, fue aplicado interdiario durante el segundo semestre académico.

Terminado de aplicar el programa “Enseñar a pensar”, se tomó la postprueba de comprensión lectora de un texto narrativo tal como fue la preprueba. Ésta tuvo las mismas características que la preprueba. Con el objeto de medir la comprensión lectora en los tres niveles: literal, inferencial y crítico y hacer una comparación la comprensión lectora de los estudiantes antes y después de aplicar el programa “Enseñar a pensar”

Se procedió a procesar la información, haciendo uso del programa estadístico SPSS y Excel con la finalidad de determinar la relación entre las variables estudiadas: la comprensión lectora y el programa “Enseñar a pensar”.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 *PRESENTACIÓN DE RESULTADOS*

4.1.1 **RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL**

A continuación presentamos los resultados que obtuvieron los 19 estudiantes del grupo experimental, estudiantes del segundo año de la Especialidad Primal de la E:A.P de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” . A estos estudiantes como a los del grupo control, se les tomó una prueba de comprensión lectora antes y después de la aplicación del Programa “Enseñar a pensar” que tuvo una duración de 25 sesiones durante el II semestre académico 2010. La postprueba al igual que la preprueba, presentan las mismas características: con 13 preguntas distribuidas de la siguiente manera: 4 preguntas propuestas para medir del nivel literal, los mismos que alcanzan el puntaje de 20 en el valor vigesimal. Cada pregunta tiene un valor de 5 puntos. Del mismo modo las 4 preguntas orientadas a evaluar la comprensión en el nivel crítico, alcanzan un puntaje de 20, cada pregunta vale 5. En cuanto al puntaje de las preguntas del nivel inferencial, tiene un valor de 4 puntos que al multiplicarlo por 5, asciende también a 20. Esta calificación la realizamos con fines didácticos para la prueba de hipótesis. Presentamos las notas obtenidas tanto en la preprueba como en la postprueba del grupo experimental en el **nivel literal**

Tabla N°01

Grupo experimental por notas obtenidas en el Nivel literal de comprensión lectora, según fase experimental. Huánuco, 2010.

Nivel literal preprueba

05	10	10	10	05	00	
05	10	10	10	05	10	
05	05	05	10	05	05	10

Fuente: preprueba de comprensión lectora

Nivel literal postprueba

20	15	15	15	15	20	20
20	15	15	15	15	20	15
15	20	15	15	15		

Fuente: postprueba de comprensión lectora

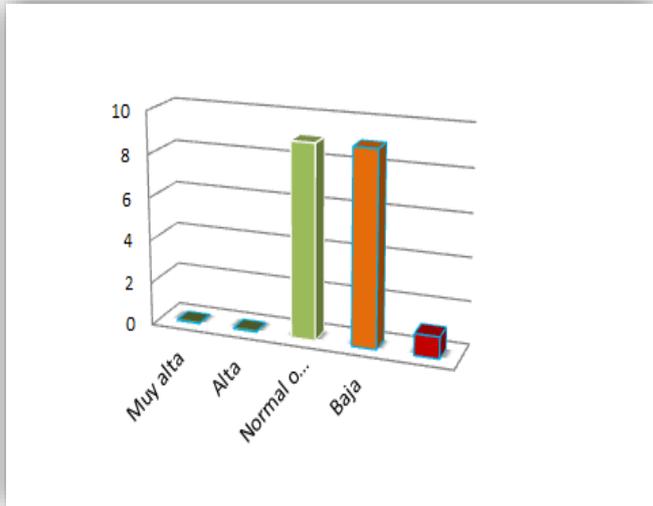
CUADRO N° 04:

*Distribución de notas de 19 estudiantes (grupo experimental) según notas de la preprueba y postprueba de comprensión lectora **nivel literal**. 2010*

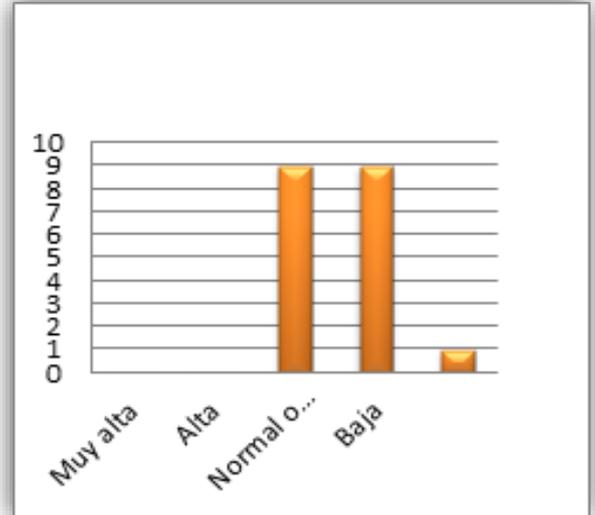
Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
16-20	<i>Muy alta</i>	C	00%	6	32%
11-15	<i>Alta</i>	0	00%	13	68%
6-10	<i>Normal o media</i>	9	48%	0	00%
1-5	<i>Baja</i>	9	47%	0	00%
00	<i>Muy baja</i>	1	5%	0	00%
TOTAL		19	100%	19	100

Fuente: Tabla estadística elaborada por la investigadora en base a la preprueba y postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes del 2do año de la especialidad Primaria 2010.

GRÁFICA N°01: Gráfico de notas del Nivel Literal preprueba, grupo experimental



GRÁFICA N°02: Gráfico de notas del Nivel Literal postprueba, grupo experimental



Interpretación

En el cuadro N° 04(Gráficos N°01 y 02) se observan los resultados de la aplicación de pre y postprueba de comprensión lectora en el nivel literal del grupo experimental:

Muy Alta: en la preprueba ningún estudiante logra este nivel de comprensión lectora, en la postprueba, 32% (6 de 19) lograron la comprensión lectora Muy Alta.

Alta: al igual que en el anterior, en la preprueba ningún estudiante logra el nivel de comprensión lectora Alta, en la postprueba, el 63% (13 de 19) lograron este nivel de comprensión lectora.

Normal o Media: en la preprueba el 48% (9 de 19) estudiante logra el nivel de comprensión lectora Normal o Media. En la postprueba, no hubo ningún estudiante en este nivel de comprensión lectora.

Baja: en la preprueba el 47% (9 de 19) estudiante logra el nivel de comprensión Baja. En la postprueba, no hubo ningún estudiante en este nivel de comprensión lectora.

Muy Baja: en la preprueba el 5% (1 de 19) estudiantes tienen comprensión lectora Muy Baja. En la postprueba, no hubo ningún estudiante en este nivel.

Tabla N°2

1. Nivel inferencial preprueba

04	12	12	08	12	08
08	08	04	08	12	04
08	08	08	12	12	12
12					

Fuente: Preprueba de comprensión lectora

2. Nivel inferencial- postprueba

16	16	12	12	16	16
16	12	16	12	16	
20	16	16	16	16	12
16	12				

Fuente: Postprueba de comprensión lectora

CUADRO N° 05: distribución de notas de 19 estudiantes (grupo experimental) según notas obtenidas en la preprueba y postprueba de comprensión lectora nivel inferencial. 2010

Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
17-20	Muy alta	0	0%	1	5%
13-16	Alta	0	0%	12	63%
09-12	Normal o media	8	42%	6	32%
05-08	Baja	8	42%	0	00%
0-04	Muy baja	3	16%	0	00%
TOTAL		19	100	19	100

ente: Tabla estadística elaborada por la investigadora en base a la preprueba y postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes del 2do año de la especialidad Primaria 2010.

GRÁFICO N° 03 Nivel inferencial Preprueba G.E

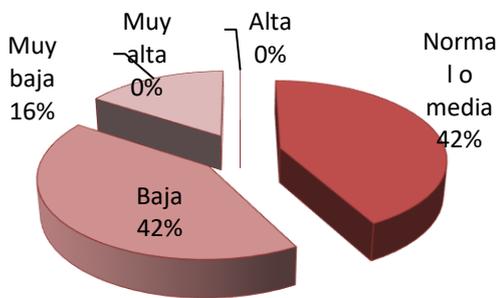
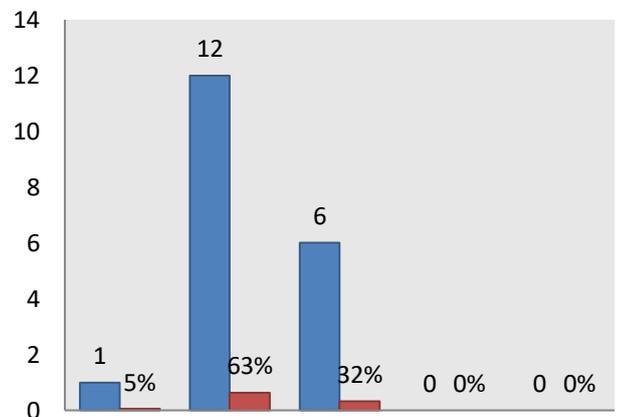


GRÁFICO N° 04 Nivel inferencial Postprueba G.E



Interpretación

En el cuadro N° 05 (gráficos 03 y 04) observamos los resultados del nivel inferencial

Comprensión lectora Muy Alta: ningún estudiante alcanza comprensión lectora Muy Alta en la preprueba. En la postprueba 5% (1 de 19) logra tener este nivel, con notas que oscilan entre 17 a 20.

Comprensión lectora Alta: se percibe una notable alza en cuanto a la comprensión lectora Inferencial: fue de 00% antes de la aplicación del programa, luego de la aplicación del programa, éste ha alcanzado el 63% (12 de 19) de estudiantes tienen la nota que fluctúa entre 13 y 16, esto indica que el programa sí da resultados favorables aunque todavía no llegamos a tener la categoría muy alta mayoritariamente.

Comprensión lectora Normal o Media: 42% (8 de 19) de estudiantes tuvieron notas entre 09 a 12 en la preprueba y en la postprueba fue de 32% (6 de 19) de estudiantes.

Comprensión lectora Baja: en la preprueba, el 42% (8 de 19) estudiantes se ubicaron en el rango de comprensión lectora Baja con notas vigesimales que oscilan entre 05 y 08, después de la aplicación del programa, éste se redujo a 00% de estudiantes.

Comprensión lectora Muy Baja:

El 16% (3 de 19) de estudiantes respondieron menos del 50% de las preguntas con notas entre 00 a 04 en la preprueba, mientras que en la postprueba esto se redujo al 00% de estudiantes.

Tabla N° 03

Grupo experimental por notas obtenidas en el Nivel Crítico de comprensión lectora, según fase experimental. Huánuco, 2010.

	Nivel crítico- preprueba							Nivel crítico-						
postprueb	05	20	15	00	05	15	10	15	15	10	10	15	10	10
	05	10	10	10	10	15	15	10	15	10	15	15	15	15
	20	10	10	15	05			15	15	15	15	10		

Fuente: Preprueba de comprensión lectora

Fuente: Postprueba de comprensión lectora

CUADRO N° 06: distribución de notas de 19 estudiantes (grupo experimental) según NOTAS de la preprueba y postprueba de comprensión lectora nivel crítico. 2010.

Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
16-20	Muy alta	2	11%	0	00%
11-15	Alta	5	26%	12	37%
06-10	Normal o media	7	36%	7	32%
01-05	Baja	4	21%	00	00”%
00	Muy baja	1	5%	00	00%
TOTAL		n=19	100	n=19	100

Fuente: Tabla estadística elaborada por la investigadora en base a la postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes del 2do año de la especialidad Primaria UNHEVAL 2010.

GRÁFICO N° 05
Nivel crítico preprueba
Postprueba

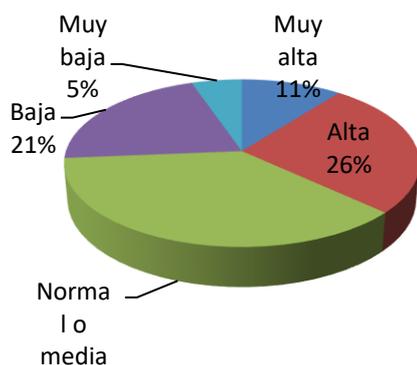
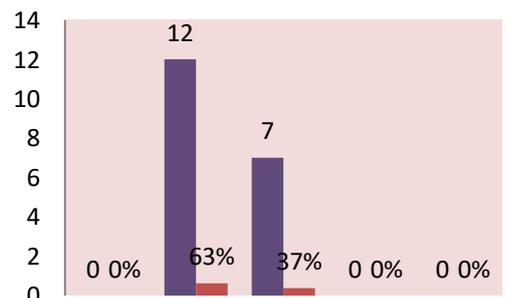


GRÁFICO N° 06
Nivel crítico



En el cuadro N° 06 (gráficos 05 y 06): A diferencia de la comprensión lectora del nivel inferencial, distinguimos lo siguiente:

COMPRENSIÓN LECTORA MUY ALTA: en la preprueba el 11% (2 de 19) de estudiantes lograron ubicarse en esta categoría con notas que oscilan entre 16 a 20. En la postprueba ningún estudiante logró comprensión lectora Muy Alta

COMPRENSIÓN LECTORA ALTA: el 26% (5 de 19) de estudiantes con notas de 11 a 15 en la preprueba, mientras que en la postprueba esto sufre un cambio: baja a un 16% (3 de 19) de estudiantes, en la postprueba. Del 36% (7 de 19) de estudiantes con comprensión normal o medio en el nivel inferencial en la preprueba con notas de 06 a 10, a 47% (9 de 19) en la postprueba. En cuanto a la comprensión lectora baja y muy baja, las cifras nos indican que no hubo ninguna alteración, se mantienen con los mismos porcentajes, es decir, con un 22% (4 de 19) y 5% (1 de 19) respectivamente.

Justificamos este resultado, porque en el momento de la aplicación del programa que precisamente correspondían al desarrollo de actividades orientadas a mejorar la criticidad, los estudiantes vivían momentos de estrés y abrumados por los exámenes parciales y le prestaron poca importancia a este trabajo

Tabla Nª4

Grupo experimental por notas obtenidas en evaluación global de comprensión lectora, según fase experimental .Huánuco, 2010.

Preprueba global

05	14	12	06	08	08	08
08	08	09	09	08	09	09
11	11	09	11	09		

Postprueba global

15	14	11	09	18	15	15
14	11	12	11	20	14	17
15	18	15	14	17		

Fuente: Preprueba de comprensión lectora

Fuente: Postprueba de comprensión lectora

Cuadro N° 07: distribución de notas de 19 estudiantes (grupo experimental) según porcentaje de respuestas de la preprueba y postprueba de comprensión lectora global. 2010

Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
18-20	Muy alta	0	0%	3	16%
15-17	Alta	0	0%	7	37%
12-14	Normal o media	2	11%	5	26%
09-11	Baja	9	47%	4	21%
menos de 09	Muy baja	8	42%	0	0%
TOTAL		19	100	19	100

Fuente: Tabla estadística elaborada por la investigadora en base a la postprueba y postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes del 2do año de la especialidad Primaria UNHEVAL 2010.

GRÁFICO N° 07

Comprensión global preprueba

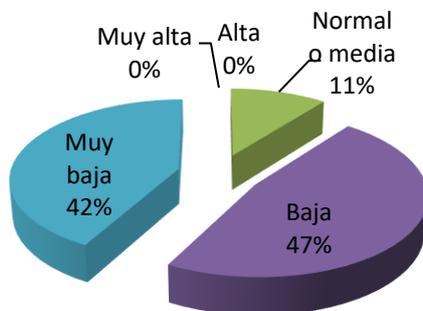
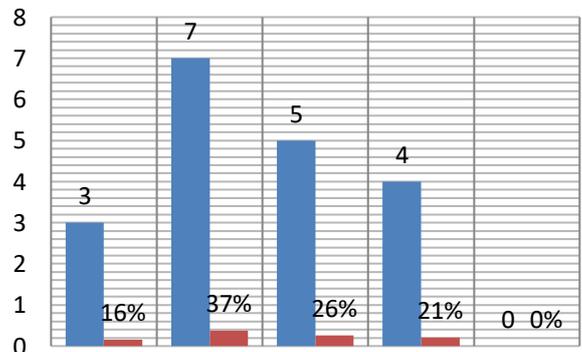


GRÁFICO N° 08

Comprensión global postprueba



Interpretación

En la tabla N° 07 (Gráficos N° 07 y 08) encontramos los resultados de la calificación global, es decir, de los tres niveles de comprensión lectora. Esta prueba al igual que la preprueba, tuvo trece preguntas y fue calificada con la escala de muy alta, alta, normal o media, baja y muy baja según el porcentaje establecido en el baremo de comprensión lectora validado por la universidad de San Cristóbal de Venezuela en mayo de 2007. Según esta tabla tenemos el 5% (1 de 19) de estudiantes con comprensión lectora muy alta con notas entre 18 y 20, después de la aplicación del programa “Enseñar a pensar”. Antes de la aplicación del programa, no tuvimos ninguno. A su vez, según esta escala de calificación (baremo de comprensión lectora), los resultados que arroja la evaluación después del desarrollo de las actividades del programa “Enseñar a pensar” tenemos alumnos que mejoraron su comprensión lectora, es decir tenemos con comprensión lectora global alta 32% (6 de 19) de estudiantes con notas en el sistema vigesimal, de 15 a 17 la mejoría es notoria dado a que inicialmente no se tuvo en esta escala ningún estudiante. Lo mismo notamos en el nivel normal o medio con 21% (4 de 19) según los resultados de la postprueba, ya que las notas de la preprueba (12 a 14) nos indican que solo se encontraban en este nivel el 11% (2 de 19) estudiantes. Esto indica que han mejorado es probable que han ascendido al grupo con comprensión alta y muy alta. Este fenómeno también observamos con los estudiantes que inicialmente tuvieron comprensión lectora baja con notas de 09 a 11 de 47% (9 de 19) a 21% (3 de 19) de estudiantes. En el nivel muy bajo también ha habido disminución de 42% (8 de 19) a 26% (5 de 19) de estudiantes con notas menores a 09. Estos resultados nos llevan a afirmar que la hipótesis general se ratifica que a la letra dice: El programa “Enseñar Pensar” es efectivo en la comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de la Especialidad Primaria de la Escuela

Académico Profesional de Educación Básica, de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010.

4.1.2 RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL:

Como resultado de la aplicación de la preprueba y postprueba de comprensión lectora, tomados a los estudiantes conformantes del grupo control, esto es, 19 estudiantes del de la Especialidad Inicial de la E.A.P de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”, presentamos los resultados en tablas y gráficos con sus debidas interpretaciones. Ambas pruebas tuvieron las mismas características: el texto que se empleó para este fin, fue de género narrativo, especie cuento, con el mismo estilo y lenguaje. Para la preprueba el texto fue “La señorita Fabiola”, para la postprueba usamos el texto “Alienación” ambos cuentos del autor nacional Julio Ramón Ribeyro. (Ver anexo). Los cuestionarios se elaboraron teniendo cuidado que tengan las mismas características en cantidad y estilo. Así, ambos cuestionarios tuvieron trece preguntas en total: cuatro preguntas orientadas a medir la comprensión lectora en el nivel literal, cinco preguntas para medir la comprensión en el nivel inferencial y cuatro ítems para medir la comprensión en el nivel crítico.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PREPRUEBA y POSTPRUEBA AL GRUPO CONTROL

Tabla Nª5

Grupo control por notas obtenidas en evaluación nivel literal de comprensión lectora, según fase experimental. Huànuco, 2010.

1. Nivel literal- preprueba

10	10	10	10	10	10	10
10	10	05	05	05	10	
05	05	10	10	15	05	

2. Nivel literal- postprueba

10	10	15	05	05	10	10
15	10	10	10	00	15	10
15	00	10	10	10		

Fuente: *preprueba de comprensión lectora*

Fuente: *postprueba de comprensión lectora*

CUADRO N° 08: distribución de notas de 19 estudiantes (grupo control) según porcentaje de respuestas de la preprueba y postprueba de comprensión lectora **nivel literal**. 2010.

Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
16-20	Muy alta	0	0	0	0
11-15	Alta	1	5	4	21
6-10	Normal o media	12	63	11	58
1-5	Baja	6	32	3	16
00	Muy baja	0	00	1	5
TOTAL		n=19	100	n=19	100

Fuente: Tabla estadística elaborada por la investigadora en base a la preprueba y postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la especialidad Inicial UNHEVAL 2010

GRÁFICO N°09
Nivel Literal Preprueba

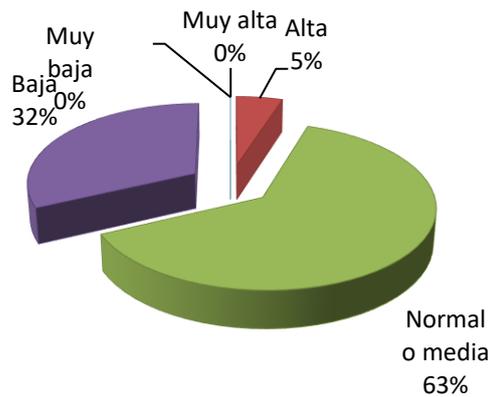
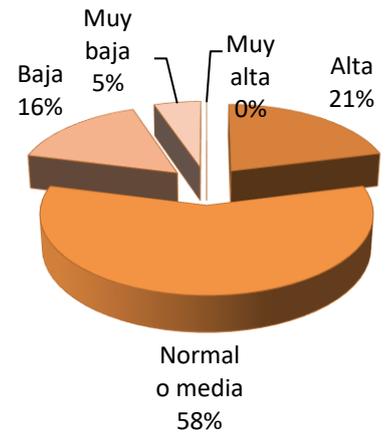


GRÁFICO N°10
Nivel Literal



Postprueba

Interpretación

En el cuadro N° 08 (Gráficos N° 09 y 10) : se observa la comprensión lectora en el nivel literal del grupo control. Según los resultados de la preprueba, el 63% (12 de 19) tienen comprensión lectora normal o medio con notas de 06 a 10; mientras que los resultados de la postprueba nos indican que sufre una pequeña disminución a 58% (11 de 19).

Al hacer la comparación de los resultados presentados en los gráficos 09 y 10, notamos que las alumnas no alcanzan la

comprensión lectora muy alta. Pero sí el 5% (1 de 19) alcanzó la nota de 11 a 15 en la preprueba, pero en la postprueba sube a 21% (4 de 19) de estudiantes. Los resultados de la preprueba indican también que el 32% (6 de 19) estudiantes han obtenido notas entre 01 a 05 en la preprueba y en la postprueba, es de 16%. Del mismo modo, el nivel muy bajo es mayor en la postprueba; estas estudiantes se concentraron en el nivel alto y muy bajo. Esto podría deberse a que se les aplicó la prueba en la semana de evaluaciones finales de semestre.

Tabla N° 06

Grupo Control por notas obtenidas en el nivel Inferencial de comprensión lectora, según fase experimental. Huánuco, 2010.

Nivel inferencial preprueba

08	12	04	12	08	12	08
08	08	04	12	00	08	08
04	08	12	12	16		

Nivel inferencial postprueba

12	12	04	08	08	08	12
08	08	08	04	04	08	08
08	08	12	12	16		

Fuente: preprueba de comprensión lectora

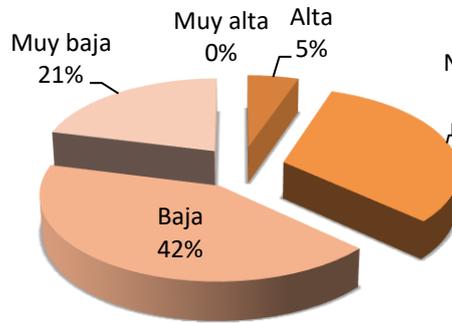
Fuente: postprueba de comprensión lectora

CUADERNO N° 09: *distribución de notas de 19 estudiantes (grupo control) según porcentaje de respuestas de la preprueba y postprueba de comprensión lectora nivel inferencial. 2010*

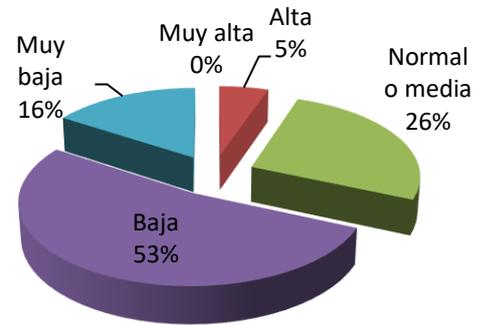
Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
17-20	<i>Muy alta</i>	0	0	0	0
13-16	<i>Alta</i>	1	5	1	5
09-12	<i>Normal o media</i>	6	32	5	26
05-08	<i>Baja</i>	8	42	10	53
00-04	<i>Muy baja</i>	4	21	3	16
TOTAL		19	100	19	100

la estadística elaborada por la investigadora en base a la preprueba y postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la especialidad Inicial UNHEVAL 2010.

GRÁFICON° 11
Nivel inferencial preprueba G.C



GRÁFICON°12
Nivel inferencial postprueba G.C



Interpretación

En el cuadro N^a 09 (gráficos N° 11 y 12) se muestra la comprensión lectora el nivel inferencial tanto de la preprueba como de la postprueba del grupo control. Observándose que ningún estudiante logra el nivel muy alto ni en la preprueba ni en la postprueba. El nivel alto se mantiene igual en ambas pruebas, pero se nota que en el nivel bajo aumenta en la postprueba de 42% a 53% y disminuye en el nivel muy bajo de 21% a 16%, es decir inicialmente en este nivel estuvieron 4 alumnos, después, solo son 3. Asimismo apreciamos una notable disminución en el nivel normal o medio; inicialmente el 32% de estudiantes, luego el 26%, es decir de 6 estudiantes a 5 estudiantes, más bien aumentó en el nivel bajo.

Tabla Nª 07

Grupo Control por notas obtenidas en el nivel crítico de comprensión lectora, según fase experimental. Huànuco, 2010.

Nivel crítico preprueba

10	10	15	05	05	10	10
15	10	10	10	00	15	10
15	00	10	10	10		

Nivel crítico postprueba

10	10	15	05	05	10	10
15	10	10	10	00	15	10
15	00	10	10	10		

Fuente: preprueba de comprensión lectora

Fuente: Postprueba de comprensión lectora

CUADRO N° 10: distribución de notas de 19 estudiantes (grupo control) según porcentaje de respuestas de la preprueba y postprueba de comprensión lectora nivel crítico. 2010

Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
16-20	Muy alta	0	0	0	0
11-15	Alta	0	0	3	16
6-10	Normal o media	13	69	9	47
01-05	Baja	5	26	5	26
00	Muy baja	1	5	2	11
TOTAL		19	100	19	100

Fuente: Tabla estadística elaborada por la investigadora en base a la preprueba y postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la especialidad Inicial UNHEVAL de 2010.

GRÁFICO N° 05

Comprensión lectora nivel Crítico- preprueba

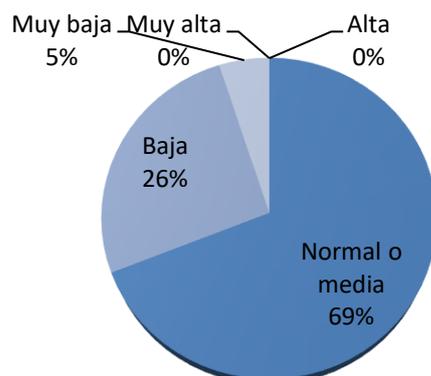
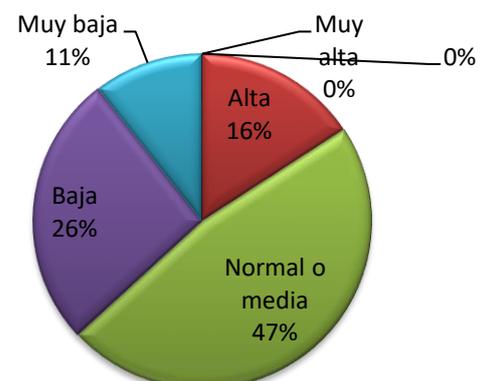


GRÁFICO N° 06

Comprensión lectora nivel Crítico- postprueba



postprueba

Interpretación

En la cuadro N° 10 (gráficos N° 13 y 14) se observa la comprensión lectora en el nivel crítico tanto en la preprueba como la postprueba. Así ningún estudiante alcanza el nivel muy alto, es decir nadie respondió correctamente las cuatro preguntas de este nivel. En la preprueba, 0% de estudiantes respondieron tres preguntas, o sea igual que el anterior hubo ausentismo, pero ya en la postprueba, esto mejora puesto que son el 16% (3 de 19). El nivel normal se mantiene, es decir de 4 preguntas planteadas en la preprueba, responden 2 correctamente, 13 estudiantes; mientras que en la postprueba, son 9 estudiantes haciendo un 47%, es probable que estas alumnas hayan pasado al nivel alto, y algunas han bajado de nivel a muy bajo, porque en la preprueba, solo eran el 5% de estudiantes que se ubicaban en el nivel muy bajo (1 de 19). En la postprueba, llega a 11% (2 de 19), es decir respondieron incorrectamente todas las preguntas o no respondieron ninguna pregunta de este nivel. En conclusión en este nivel los resultados son homogéneos, no ha habido cambios significativos.

Tabla N° 08

Grupo control por notas obtenidas en evaluación global de comprensión lectora, según fase experimental. Huànuco, 2010.

Comprensión global preprueba

09	11	08	11	08	09	09
09	08	06	08	03	06	08
06	09	11	12	11		

postprueba

Fuente: preprueba de comprensión lectora

Comprensión global

11	11	08	06	08	08	08
09	08	11	09	04	11	09
08	08	11	11	12		

Fuente: postprueba de comprensión lectora

CUADRO N° 11: *distribución de notas de 19 estudiantes (grupo control) según porcentaje de respuestas de la preprueba y postprueba de comprensión lectora global. 2010*

Notas (sistema vigesimal)	comprensión lectora/ respuestas	Preprueba		Postprueba	
		fi	%	fi	%
18-20	Muy alta	0	0	0	0
15-17	Alta	0	0	0	0
12-14	Normal o media	1	5	1	5
09-11	Baja	9	47	9	47
menos de 09	Muy baja	9	48	9	48

Fuente: Tabla estadística elaborada por la investigadora en base a la preprueba y postprueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la especialidad Inicial UNHEVAL de 2010

GRÁFICO N° 15
Comprensión lectora global
Preprueba G.C
Interpretación

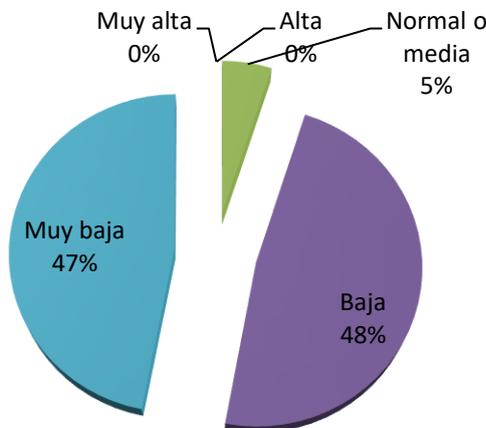
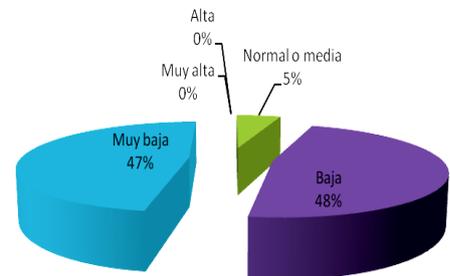


GRÁFICO N° 16
Comprensión lectora global
Postprueba G.C



Interpretación. El cuadro N° 11 (gráficos N° 15 y 16) refleja la calificación global tanto en la preprueba como en la postprueba, es decir la calificación obtenida de las 13 preguntas que incluye los tres niveles de comprensión lectora. Nótese que no ha habido cambios importantes en la calificación global. A continuación detallamos: en el nivel muy alto, no hay estudiantes, es decir ningún estudiante respondió entre 12 y 13

preguntas acertadamente. Igual resultado tenemos en el nivel alto, 0% de estudiantes, es decir ningún estudiante pudo responder entre 11 y 10 preguntas correctamente. Lo normal es que los estudiantes universitarios, respondan entre los 62% a 74% de las preguntas, es decir de las trece preguntas, debieron responder un alto porcentaje entre 9 y 8 preguntas, pero estos estudiantes alcanzaron este nivel, sólo el 5%, o sea, solo una alumna de 19 que constituye la muestra. Predominan los niveles bajo y muy bajo. Considerándose bajo a aquellos estudiantes que solo respondieron entre 7 y 6 preguntas acertadamente. Y, muy bajo, los que respondieron entre 5 y 0 preguntas. En conclusión, el nivel de comprensión lectora de las alumnas conformantes del grupo control es homogénea antes y después que se suministró el programa “Enseñar a pensar” a los estudiantes del grupo experimental durante el período del segundo semestre académico del 2010.

4.1.3 EVALUACIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación se presentan los resultados de los calificativos obtenidos en la preprueba y la postprueba aplicados al grupo experimental y control, a través de los estadísticos de tendencia central y de dispersión, resumidos en cuatro cuadros; para hacer un análisis comparativo de los resultados; para luego hacer la prueba de hipótesis correspondiente.

CUADRO N° 10 ESTADÍSTICOS OBTENIDOS DE LA PREPRUEBA APLICADAS AL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

ESTADÍSTICOS	Nivel Literal			Nivel Inferencial			Nivel Crítico			Comprensión global		
	Exper	Contr	Exp-Contr	Exper	Contr	Exp-Contr	Exper	Contr	Exp-Contr	Exper	Contr	Exp-Contr
Media (\bar{X})	8,7	7,1	1.6	8.6	9.0	0.4	8.2	10.8	2.6	8.5	9.1	0.6
Mediana	10.0	5,0	5.0	8.0	8.0	0.0	10.0	10.0	0.0	9.0	9.0	0.0
Moda	10.0	5.0			8.0		10.0	10.0		8.0	8.0	
Rango(r)	10.0	10.0		16.0	8.0		10.0	20.0		9.0	9.0	
Varianza(s^2)	7.9	9.2	1.3	14.7	8.6	6.1	8.9	28.5	19.6	4.9	4.1	0.8
Desv. Típ	2.8	3.0	0.2	3.8	2.9	0.9	2.9	5,3	2.4	2.2	2.1	0.1
Coe.V	0.3	0.4	0.1	0.4	0.3	0.1	0.3	0.5	0.2	0.3	0.2	0.0

FUENTE: Datos obtenidos de la preprueba aplicada al grupo control y experimental.

ELABORACIÓN: Propia de la investigadora

Según los datos que se muestran en la tabla resumen de la preprueba del grupo control y experimental, se tiene que:

- 1. A nivel literal:** el grupo experimental tiene un promedio de 8.7 y el grupo control 7.1, habiendo una diferencia de 1.6 a favor del grupo experimental. El rango es 10 en ambos grupos; en cuanto a la desviación típica: el grupo experimental tiene 2.8 y el grupo control 3,0, resultado que nos indica que los calificativos en el grupo control son más dispersos que el de experimental. En cuanto al coeficiente de variación, el grupo control tiene 40% y del grupo experimental tiene 30%, información que ratifica que existe mayor dispersión de datos en el grupo control.
- 2. A nivel inferencial:** el grupo experimental tiene un promedio de 8.6 y el grupo control 9.0, siendo mayor en 0.4 el promedio del grupo de control. Referido al rango, en ambos grupos es de 8,0, el mismo que indica que son grupos equivalentes referido a este estadígrafo. En lo referente a la desviación típica, en el grupo experimental es 3,8 y en el grupo de control de 2,9, información que nos indica que existe una dispersión mayor en 0,9 en el grupo experimental. En cuanto al coeficiente de variación, el grupo experimental tiene 40% y el grupo

control presenta una variación de 30%, resultado que nos indica mayor dispersión de datos en el grupo experimental.

3. **A nivel crítico:** el grupo experimental tiene un promedio de 8.2 y el grupo control, 10.8, información que nos indica que el grupo control obtuvo resultado superior al del experimental con 2.6 más de diferencia. El rango es 10 en ambos grupos; es decir en ambos grupos los calificativos que se obtuvieron tienen un recorrido de 10 puntos. En cuanto a la desviación típica el grupo experimental tiene 2.9 y el grupo control 5.3, información que nos indica que el grupo control es más homogéneo en cuanto a la comprensión lectora nivel crítico. Referido al coeficiente de variación de, los datos del grupo experimental tiene 30% y el grupo control presenta una variación de 50%.
4. **A nivel global:** el grupo experimental tiene un promedio de 8.5 y el grupo control, 9.1, siendo el promedio del grupo control mayor en 0.6, lo cual fue un aliciente para mejorar el rendimiento en general. El rango es 10 en ambos grupos. En cuanto a la desviación típica el grupo experimental tiene 2.2 y el grupo control tiene 2.1, siendo prácticamente iguales las medias en ambos grupos. En cuanto al coeficiente de variación, el grupo experimental tiene 30% y el grupo control presenta una variación de 20%.

CUADRO N° 13 ESTADÍSTICAS OBTENIDOS DE LA PREPRUEBA Y POSTPRUEBA DEL GRUPO CONTROL

ESTADÍSTICOS	Nivel Literal			Nivel Inferencial			Nivel Crítico			Comprensión global		
	Prep	Post	prep post.	Preprueba	Post	epr-post.	Prep	Post	prep-post.	Prep	Post	pre-post.
Media (\bar{X})	7.1	9.5	2.4	9.1	8.8	0.3	10.8	8,4	2.4	9.1	9.0	0.1
Mediana	5.0	10.0	5.0	8.0	8.0	0.0	10.0	10,0	0.0	9.0	9.0	0.0
Moda	5 ^a	10		8 ^a	8		10	10		8 ^a		
Rango(r)	10	15		8	12		20	15		9	8	
Varianza(s^2)	9.2	19.2	9.9	8.6	9.9	1.3	28.5	19.6	8.9	4.3	4.1	0.2
Desv. Típ	3.0	4.4	1.3	2.9	3.1	0.2	5.3	4.4	0.9	2.1	2.0	0.0
Coe.Va	0.4	0.5		0.3	0.3		0.5	0.5		0.2	0.2	

FUENTE: Datos obtenidos de la preprueba aplicado al grupo control y experimental.

ELABORACIÓN: Propia de la investigadora

Según los datos que se muestran en la tabla resumen de la preprueba y Postprueba del grupo control, se tiene que:

5. **A nivel literal:** en la preprueba el promedio es 7.1 y en la postprueba, 9.5 habiendo una diferencia de 2.4 a favor de la postprueba. El rango es 10 en la preprueba y 5 en la postprueba; en cuanto a la desviación típica: en la preprueba es 3.0 y en la postprueba 4.4, resultado que nos indica que los calificativos en la postprueba son más dispersos que en preprueba. En cuanto al coeficiente de variación, el grupo control tiene 40% y del grupo control es del 50%, información que ratifica que existe mayor dispersión de datos en la postprueba.
6. **A nivel inferencial:** en la preprueba el promedio es 9.1 y en la postprueba, 8.8 habiendo una diferencia de 0.3 a favor de la postprueba. En cuanto al rango es 8.0 en la preprueba y 12.0 en la postprueba; en referencia a la desviación típica: en la preprueba es 2.9 y en la postprueba 3.1, este resultado nos indica que los calificativos en la postprueba son más dispersos que en preprueba. En cuanto al coeficiente de variación, tanto en la preprueba como en la postprueba 30%.
7. **A nivel crítico:** el promedio en la preprueba es 10.8 y en la postprueba, 8.4 información que nos indica que en la preprueba se obtuvo resultado superior que en la postprueba con 2.4 más de diferencia. El rango es 20 en la preprueba y 15 en la postprueba; calificativos que obtuvieron tienen un recorrido de 20 y 15 puntos respectivamente. En cuanto a la desviación típica, este grupo. en la preprueba tiene 5.3 y en la postprueba, 4.4 esto indica que la postprueba es más homogénea que la preprueba. Referido al coeficiente de variación tanto de la preprueba como en la postprueba tienen 50%.
8. **A nivel global:** el promedio en la preprueba es 9.1 y en la postprueba, 9.0 con 0.1 de diferencia a favor de la preprueba. Estos resultados nos indican que la diferencia es mínima en relación a la postprueba. El rango es 9.0 en la preprueba y 8.0 en la postprueba;

en cuanto a la desviación típica, este grupo en la preprueba tiene 2.1 y en la postprueba, obtienen 2.0 esto indica que los resultados de la postprueba son más homogéneos. En cuanto al coeficiente de variación, tiene 20% en la preprueba y 20% en la postprueba, ratificando de esa manera que no que existe diferencia entre la preprueba y postprueba.

CUADRO N° 14. ESTADÍSTICAS OBTENIDOS DE LA PREPRUEBA Y POSTPRUEBA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

ESTADÍSTICOS	Nivel Literal			Nivel Inferencial			Nivel Crítico			Comprensión global		
	Prep	Post	pos-pre.	Prep	Post	post-prep	Prep	Post	post-pre.	Prep	Post	prep-post.
Media (\bar{X})	8.7	16,6	7.9	8,6	14,9	6.3	8,2	13,2	5	8.5	14,4	5.9
Mediana	10	15	5	8	16	8	10,0	15	5	9.0	15,0	6
Moda	10	15		8	16		10	16		8.0	15	
Rango(r)	10	5		16	8		10	5		9.0	4	
Varianza(s^2)	7,9	5,7	2.2	14.7	5.0	-9.7	8,9	6.1	-2.8	4.9	2,2	2.7
Desv. Típ	2,8	2,4	0.4	3,8	2.2	1.6	2,9	2.5	-0.4	2.2	1,5	0.7
C.de variación	0.3	0.1		0.4	0.1		0.4	0.2		0.3	0.1	

FUENTE: Datos obtenidos de la preprueba y postprueba aplicados al grupo experimental.

ELABORACIÓN: Propia de la investigadora

Según los datos que se muestran en la tabla resumen de la preprueba y postprueba del experimental, se tiene que:

- 1. A nivel literal:** el promedio en la preprueba es de 8.7, antes del trabajo experimental y en la postprueba tiene 16.6, habiendo una diferencia de 7.9 a favor de la postprueba. El rango es 10 en la preprueba y 5 en la postprueba; en cuanto a la desviación típica: es de 2.8 en la preprueba y 2.4 en la postprueba, resultado que nos indica que los calificativos en la preprueba son más dispersos que en la postprueba. En cuanto al coeficiente de variación, en la preprueba es de 30% y en la postprueba es de 10%, información que ratifica que existe mayor dispersión en la preprueba.

- 2. A nivel inferencial:** el promedio en la preprueba es de 8.6, y en la postprueba es de 14.9, habiendo una diferencia de 8.2 a favor de la postprueba, siendo la moda 16 en la postprueba y 8 en la preprueba. El rango es 16 en la preprueba y 8 en la postprueba; en cuanto a la desviación típica: es de 3.8 en la preprueba y 2.2 en la postprueba, resultado que nos indica que los calificativos en la preprueba son más dispersos que en la postprueba. En cuanto al coeficiente de variación, en la preprueba es de 40% y en la postprueba es de 10%, información que ratifica que existe mayor dispersión en la preprueba.
- 3. A nivel crítico:** el promedio en la preprueba es de 8.2, y en la postprueba es de 13.2, habiendo una diferencia de 5.00 a favor de la postprueba, siendo la moda 15 en la postprueba y 10 en la preprueba. El rango es 10 en la preprueba y 5 en la postprueba; en cuanto a la desviación típica: es de 2.9 en la preprueba y 2.5 en la postprueba, resultado que nos indica que los calificativos en la preprueba son más dispersos que en la postprueba. En cuanto al coeficiente de variación, en la preprueba es de 40% y en la postprueba es de 20%, información que indica que existe mayor dispersión en la preprueba.
- 4. A nivel global:** el promedio en la preprueba es de 8.5, y en la postprueba es de 14.4, habiendo una diferencia de 5.9 a favor de la postprueba, siendo la moda 15.00 en la postprueba y 8.00 en la preprueba. El rango es 9 en la preprueba y 4 en la postprueba; en cuanto a la desviación típica: es de 4.9 en la preprueba y 2.2 en la postprueba, resultado que nos indica que los calificativos en la preprueba son más dispersos que en la postprueba. En cuanto al coeficiente de variación, en la preprueba es de 30% y en la postprueba es de 10%, información que ratifica que existe mayor dispersión en la preprueba.

CUADRO N° 15. ESTADÍSTICAS OBTENIDOS DE LA POSTPRUEBA APLICADOS AL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

ESTADÍSTICOS	Nivel Literal			Nivel Inferencial			Nivel Crítico			Comprensión global		
	Exper	Contr	Expe-contr	Exper	Cont	Expe-contr	Exper	Contr	Expe-contr	Exper	Contr	Expe-contr
Media (\bar{X})	16,6	9,5	7.1	14,9	8,8	6.1	13.2	8,4	4.8	14,4	9,0	5.4
Mediana	15	10	5	16	8,0	8.0	15	10,0	5.0	15,0	9,0	6.0
Moda	15	10		16	8		16	10		15	8	
Rango(r)	5	15		8	12		5	15		4	8	
Varianza(s^2)	5,7	19,2	13.5	5.0	9,9	4.9	6.1	19,6	13.5	2,2	4,1	1.9
Desv. Típ	2,4	4,4	2	2.2	3,1	0.9	2.5	4,4	1.9	1,5	2,0	0.5
C.V.	0.1	0.5		0.1	0.4		0.2	0.5		0.1	0.2	

FUENTE: Datos obtenidos la postprueba aplicado al grupo control y experimental.

ELABORACIÓN: Propio de la investigadora

Según los datos que se muestran en la tabla resumen de la postprueba del grupo control y experimental, se tiene que:

- 1. A nivel literal:** el grupo experimental tiene un promedio de 16.6 y el grupo control 9.5, habiendo una diferencia de 7.1 a favor del grupo experimental. La Moda es 15.0 en el grupo experimental y 10 en el grupo control. El rango es 5 en el grupo experimental y 15 en el grupo control; en cuanto a la desviación típica: el grupo experimental tiene 2.4 y el grupo control 4.4, resultado que nos indica que los calificativos en el grupo control son más dispersos que el de experimental. En cuanto al coeficiente de variación, el grupo control tiene 50% y del grupo experimental tiene 10%, información que ratifica que existe mayor dispersión de datos en el grupo control.
- 2. A nivel inferencial:** el grupo experimental tiene un promedio de 14.9 y el grupo control, 8.8 siendo mayor en 6.1 el promedio del grupo de experimental. La Moda es 15.0 en el grupo experimental y 8 en el grupo control. Referido al rango, es de 8,0, en el grupo experimenta y

12 en el control, esto indica que son grupos dispersos referido a este estadígrafo. En lo referente a la desviación típica, en el grupo experimental es 2.2 y en el grupo de control de 3.1, información que nos indica que existe una dispersión mayor en 0,9 en el grupo experimental. En cuanto al coeficiente de variación, el grupo experimental tiene 10% y el grupo control presenta una variación de 40%, resultado que nos indica mayor dispersión de datos en el grupo control.

- 3. A nivel crítico:** el grupo experimental tiene un promedio de 13.2 y el grupo control, 8.4, más de diferencia, información que nos indica que el grupo control obtuvo resultado superior al del experimental con 4.8. La Moda es 16.0 en el grupo experimental y 10 en el grupo control. El rango es 5 en el grupo experimental y 15 en el grupo control; los calificativos que se obtuvieron tienen un recorrido de 5 puntos en el grupo experimental y 15 en el grupo control. En cuanto a la desviación típica el grupo experimental tiene 2.5 y el grupo control 4.4, información que nos indica que el grupo experimental es más homogéneo que el de control en cuanto a la comprensión lectora nivel crítico. Referido al coeficiente de variación, los datos del grupo experimental tiene 20% y el grupo control presenta una variación de 50%. Esto indica que hay mayor dispersión en el grupo control.
- 4. A nivel global:** el grupo experimental tiene un promedio de 14.4 y el grupo control, 9.0, siendo el promedio del grupo experimental mayor en 5.4, lo cual significa que el Programa “Enseñar a pensar” dio resultados positivos en cuanto a la comprensión lectora en los tres niveles (literal, inferencial y crítico. El rango es 4 en el grupo experimental y 8 en el grupo control. En cuanto a la desviación típica el grupo experimental tiene 2.2 y el grupo control tiene 4.1. En cuanto al coeficiente de variación, el grupo experimental tiene 10% y el grupo control presenta una variación de 20% siendo más disperso el grupo control.

4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

La contrastación de la hipótesis de los tres niveles de comprensión lectora analizados se hace tomando en cuenta los resultados obtenidos en la postprueba de los grupos experimental, siguiendo una estrategia de seis pasos como se detalla a continuación:

4.2.1 PRUEBA t DE STUDENT PARA COMPARAR LAS MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL (A NIVEL LITERAL)

Paso N° 01. Formulación de hipótesis nula y alterna:

Hipótesis alterna (H₁). La aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” da como resultado que la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes del grupo experimental es mayor a la de los estudiantes del grupo control.

$$H_1: \mu_E > \mu_C$$

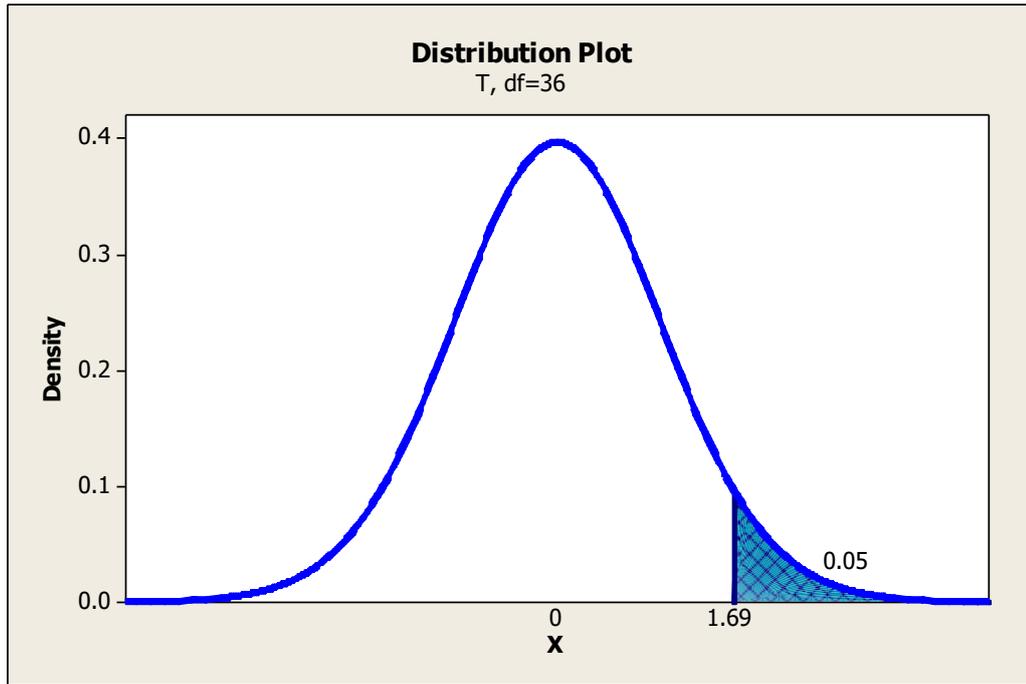
Hipótesis nula (H₀). La aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” da igual resultado en la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes del grupo experimental y grupo control.

$$H_0: \mu_E = \mu_C$$

Paso N° 02. Nivel de significación $\alpha = 0.05$

Paso N° 03. Estadístico de prueba: $t = \frac{(\bar{X}_E - \bar{X}_C)}{s_c \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}} \quad t = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{s_c \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}}$

Paso N° 04: El valor teórico del t de Student al 95% de confianza 36 grados de libertad es $t_{0,95}(36) = 1,69$, en consecuencia la región crítica o de rechazo de la hipótesis nula H₀: con cola lateral hacia la derecha es el intervalo;]1,69 , +∞ [.



Paso N° 05: Cálculo del estadístico de prueba

Con los estadísticos de la tabla

GRUPOS	ESTADÍSTICOS DEL NIVEL LITERAL			Desv. Estándar común
	Media	Varianza	Tamaño de muestra.	
G. Experimental	16,6	5,7	19	
G. Control	9,5	19,2	19	

Calculamos:

La varianza combinada

$$S_C^2 = \frac{(n_E - 1)S_E^2 + (n_c - 1)S_c^2}{n_E + n_c - 1}$$

Reemplazando valores

$$S_C^2 = \frac{(19 - 1) \times 5,7 + (19 - 1) \times 19,2}{19 + 19 - 2} = \frac{18 \times 5,7 + 18 \times 19,2}{36} = \frac{102,6 + 345,6}{36} = 12,45$$

De donde $S_C = 3,53$

Hallando el valor de t:

$$t_{\text{cal}} = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{S_C \cdot \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}} = \frac{16,6 - 9,5}{3,53 \times \sqrt{\frac{1}{19} + \frac{1}{19}}} = \frac{7,1}{3,53 \times 0,32} = \frac{7,1}{1,1296} = 6,285$$

Paso N° 06: Toma de decisión

Como el valor del estadístico calculado $t_{\text{cal}} = 6,285 > 1,69$, se rechaza la hipótesis nula, es decir, la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” da mayor resultado en la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes del grupo experimental, es mayor que en los estudiantes del grupo control, con un nivel de confianza del 95%.

4.2.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS NIVEL INFERENCIAL

Paso N° 01. Formulación de hipótesis nula y alterna:

Hipótesis nula (H_0). No existen diferencias en los resultados de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes del grupo experimental, respecto a los estudiantes del grupo control

$$H_0: \mu_E = \mu_C$$

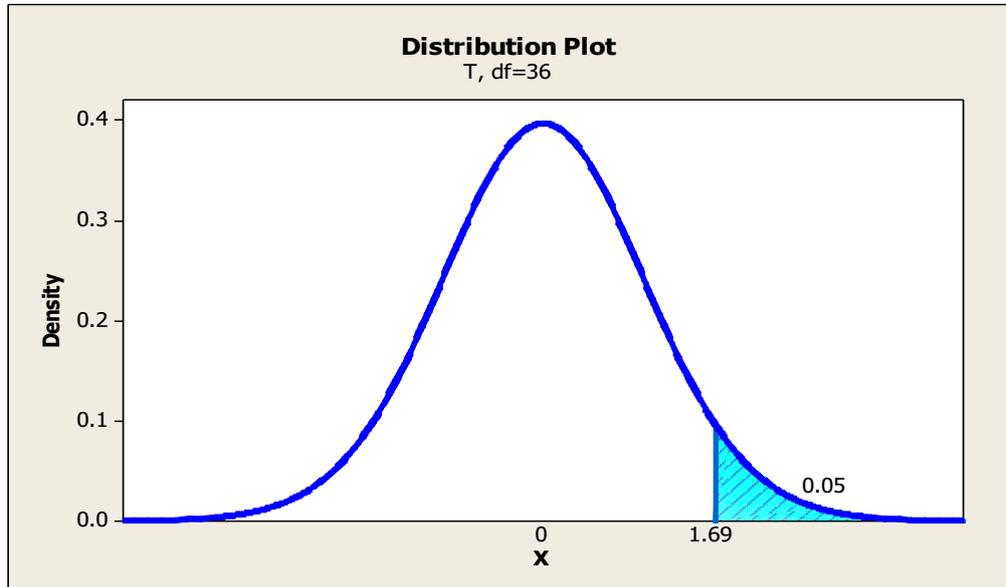
Hipótesis alterna (H_1). Con la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” se obtienen mayores resultados en la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes del grupo experimental, respecto a los estudiantes del grupo control.

$$H_1: \mu_E > \mu_C$$

Paso N° 02. Nivel de significación $\alpha = 0.05$

Paso N° 03. Estadístico de prueba: $t = \frac{(\bar{X}_E - \bar{X}_C)}{s_c \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}} \quad t = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{S_C \cdot \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}}$

Paso N° 04: El valor teórico del t de Student al 95% de confianza 36 grados de libertad es $t_{0,95}(36) = 1,69$, en consecuencia la región crítica o de rechazo de la hipótesis nula H_0 : con cola lateral hacia la derecha es el intervalo; $]1,69, +\infty [$.



Paso N° 05: Cálculo del estadístico de prueba

Con los estadísticos de la tabla

GRUPOS	ESTADÍSTICOS DEL NIVEL INFERENCIAL		
	Media	Desv. Estándar común	Tamaño de muestra.
G. Experimental	14,9	5	19
G. Control	8,8	9,9	19

Calculamos:

La varianza combinada

$$S_C^2 = \frac{(n_E - 1)S_E^2 + (n_c - 1)S_c^2}{n_E + n_c - 1}$$

Reemplazando valores

$$S_C^2 = \frac{(19 - 1) \times 5 + (19 - 1) \times 9,9}{19 + 19 - 2} = \frac{18 \times 5 + 18 \times 9,9}{36} = \frac{90 + 178,2}{36} = \frac{268,2}{36} = 7,45$$

De donde $S_C = 2,73$

Hallando el valor de t:

$$t_{\text{cal}} = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{S_C \cdot \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}} = \frac{14,9 - 8,8}{2,73 \times \sqrt{\frac{1}{19} + \frac{1}{19}}} = \frac{7,1}{2,73 \times 0,32} = \frac{7,1}{0,874} = 8,124$$

Paso N° 06: Toma de decisión

Como el valor del estadístico calculado $t_{\text{cal}} = 8,124 > 1,69$, se rechaza la hipótesis nula, es decir, la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” arroja un resultado significativamente mayor en la comprensión lectora en el nivel inferencial en los estudiantes del grupo experimental, respecto a los alumnos del grupo control, con un nivel de confianza del 95%.

4.2.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS NIVEL CRÍTICO

Paso N° 01. Formulación de hipótesis nula y alterna:

Hipótesis nula (H₀). Con la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” no existen diferencias en los resultados de la comprensión lectora en el nivel crítico de los estudiantes del grupo experimental, respecto a los estudiantes del grupo control.

$$\boxed{H_0: \mu_E = \mu_C}$$

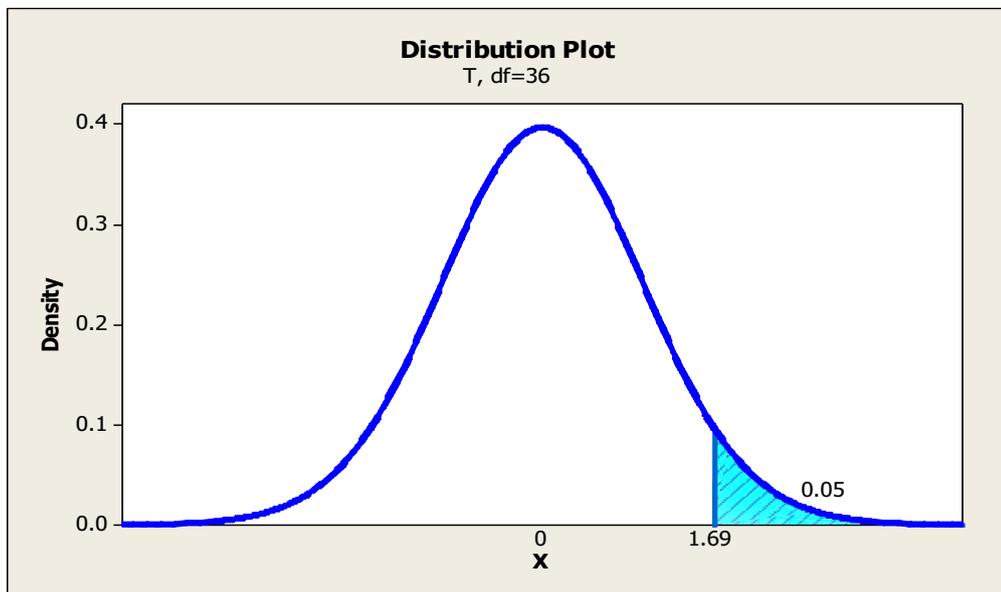
Hipótesis alterna (H₁). Con la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” se obtienen mayores resultados en la comprensión lectora en el nivel crítico de los estudiantes del grupo experimental, respecto a los estudiantes del grupo control.

$$\boxed{H_1: \mu_E > \mu_C}$$

Paso N° 02. Nivel de significación $\alpha = 0.05$

Paso N° 03. Estadístico de prueba: $t = \frac{(\bar{X}_E - \bar{X}_C)}{s_c \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}} \quad t = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{s_c \cdot \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}}$

Paso N° 04: El valor teórico del t de Student al 95% de confianza 36 grados de libertad es $t_{0,95}(36) = 1,69$, en consecuencia la región crítica o de rechazo de la hipótesis nula H_0 : con cola lateral hacia la derecha es el intervalo; $]1,69, +\infty [$.



Paso N° 05: Cálculo del estadístico de prueba

Con los estadísticos de la tabla

GRUPOS	ESTADÍSTICOS DEL NIVEL LITERAL		
	Media	Varianza	Tamaño de muestra.
G. Experimental	13,2	6,1	19
G. Control	8,4	19,6	19

Calculamos:

La varianza combinada

$$S_C^2 = \frac{(n_E - 1)S_E^2 + (n_C - 1)S_C^2}{n_E + n_C - 1}$$

Reemplazando valores

$$S_C^2 = \frac{(19 - 1) \times 5 + (19 - 1) \times 9,9}{19 + 19 - 2} = \frac{18 \times 6,1 + 18 \times 19,6}{36} = \frac{109,8 + 352,8}{36} = \frac{462,6}{36} = 12,85$$

De donde $S_C = 3,585$

Hallando el valor de t:

$$t_{\text{cal}} = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{S_C \cdot \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}} = \frac{13,2 - 8,4}{3,585 \times \sqrt{\frac{1}{19} + \frac{1}{19}}} = \frac{4,8}{3,585 \times 0,32} = \frac{7,1}{1,1472} = 6,189$$

Paso N° 06: Toma de decisión

Como el valor del estadístico calculado $t_{\text{cal}} = 6,189 > 1,69$, se rechaza la hipótesis nula, es decir, la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” arroja un resultado significativamente mayor en la comprensión lectora en el nivel crítico en los estudiantes del grupo experimental, respecto a los alumnos del grupo control, con un nivel de confianza del 95%.

4.2.4. COMPRENSIÓN LECTORA GLOBAL

Paso 01. Hipótesis nula (H₀) e Hipótesis alternativa (H₁).

Hipótesis nula (H₀). Con la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” no existen diferencias en la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes del grupo experimental y control.

H₀: $\mu_E = \mu_C$
--

Hipótesis alternativa (H₁). Con la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar” la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en los estudiantes del grupo experimental son superiores a los del grupo control.

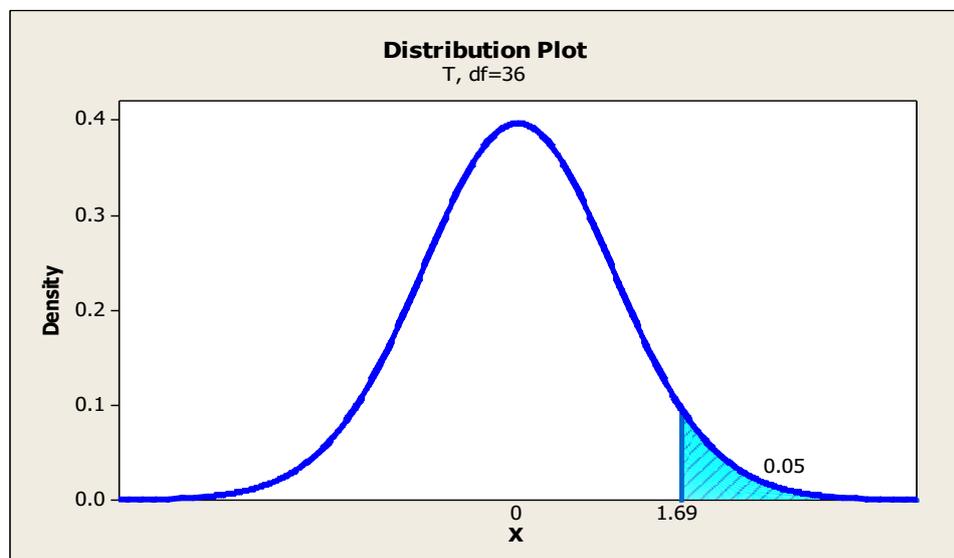
$$H_0: \mu_E > \mu_C$$

Paso N° 02. Nivel de significación $\alpha = 0.05$

Paso N° 03. Estadístico de prueba: $t = \frac{(\bar{X}_E - \bar{X}_C)}{s_c \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}}$

$$t = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{S_C \cdot \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}}$$

Paso N° 04: El valor teórico del t de Student al 95% de confianza 36 grados de libertad es $t_{0,95}(36) = 1,69$, en consecuencia la región crítica o de rechazo de la hipótesis nula H₀: con cola lateral hacia la derecha es el intervalo;]1,69 , +∞ [.



GRUPOS	ESTADÍSTICOS DEL GLOBAL		
	Media	Varianza	Tamaño de muestra.
G. Experimental	14,4	2,2	19
G. Control	9,0	4,1	19

Calculamos:

La varianza combinada

$$S_C^2 = \frac{(n_E - 1)S_E^2 + (n_C - 1)S_C^2}{n_E + n_C - 1}$$

Reemplazando valores

$$S_C^2 = \frac{(19 - 1) \times 2,2 + (19 - 1) \times 4,1}{19 + 19 - 2} = \frac{18 \times 2,2 + 18 \times 4,1}{36} = \frac{39,6 + 73,8}{36} = \frac{113,4}{36} = 3,15$$

de donde $S_C = 1,775$

Hallando el valor de t:

$$t_{\text{cal}} = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{S_C \cdot \sqrt{\left(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}\right)}} = \frac{14,4 - 9,0}{1,775 \times \sqrt{\frac{1}{19} + \frac{1}{19}}} = \frac{5,4}{1,775 \times 0,32} = \frac{5,4}{0,568} = 9,51$$

Paso N° 06: Toma de decisión

Como el valor del estadístico calculado $t_{\text{cal}} = 9,51 > 1,69$, se rechaza la hipótesis nula, es decir, la aplicación del Programa “enseñar a pensar” arroja un resultado significativamente mayor en la comprensión lectora a nivel global en los alumnos del grupo experimental, respecto a los alumnos del grupo control, con un nivel de confianza del 95%.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes del segundo año de la especialidad primaria de la EAP de Educación Básica 2010, mediante la aplicación del Programa “Enseñar a pensar”. Efectivamente, sobre este tema, Juana Pinzás (2007:13) dice la lectura es un proceso complejo dado que es una actividad intencional, con propósito. Pérez (2006:75) también dice: la comprensión es un proceso cognitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector, la información transmitida por el autor, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico. Como también Cooper (1990), afirma que la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene. En este sentido, la aplicación del programa “Enseñar a pensar” nos demostró que la actividad cognitiva es positiva en el incremento de la comprensión lectora global (literal, inferencial y crítico) de 00% de estudiantes con comprensión lectora muy alta y alta, antes de la aplicación del programa; luego de la aplicación de éste, aumentó a 37% nuestra investigación corrobora estas aseveraciones.

En relación a la eficacia del programa “Enseñar a pensar” en la comprensión lectora nivel literal, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010. Tenemos la tesis de ECHEVARRÍA e ISABEL GASTÓN B. (2000) en su investigación “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicancias en el diseño de Programas de Intervención”, afirma que los estudiantes universitarios 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. a diferencia de esta tesis, nosotros planteamos que es imprescindible e importante la actividad del cerebro, antes que el conocimiento previo. El cerebro debe ejercitarse constante con actividades que promuevan el pensamiento a fin de prepararlo para toda lectura, entonces no le será difícil comprender lo que lee cualquier texto.

- a) En relación a la eficacia del Programa “enseñar a pensar” en la comprensión lectora, nivel crítico, de los estudiantes del segundo año de la especialidad Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010, Podemos mencionar que existe un trabajo de investigación realizado por COINTRY Y VARIOS (1989) titulada “Aprendizaje universitario centrado en la lectura guiada” La conclusión más importante de la investigación es que con dicho método didáctico se desarrollan conductas más creativas y se mantiene un nivel de motivación continuo para adquirir conocimientos y hábitos de razonamiento, elevando el rendimiento de los estudiantes. Con esta conclusión a lo que arriba el investigador, da mayor solidez a nuestra propuesta en el sentido de que la actividad cerebral es preponderante para el acto de comprender un texto, sin embargo, las recomendaciones para mejorar la comprensión lectora se centra en los procesos que se sigue antes, durante y después de la lectura, consideramos que si el cerebro no está plenamente preparado, estas estrategias no darán resultados, entonces es perentorio priorizar la actividad cerebral para lograr una buena comprensión lectora.
- b) En cuanto al grado de relación que existe entre la eficacia del Programa “enseñar a pensar” y el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de Primaria de la Escuela Académico Profesional de Educación Básica de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” 2010, tenemos la investigación de CONTRERAS y COVARRUBIAS. (1997)

“Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios”, plantea que el descuido en la formación de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes permite encontrarnos con estudiantes universitarios que no comprenden lo que leen, siendo necesario promover en ellos dichas habilidades a través de la metacognición. Es evidente que para hacer inferencias, es necesario desarrollar operaciones del pensamiento tales como: clasificar, observar. Interpretar, búsqueda de suposiciones, etc.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los hallazgos encontrados en el estudio que centralmente buscó diseñar y ejecutar un Programa Experimental para la mejora de la Comprensión lectora en estudiantes universitarios, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Luego de realizar el estudio con los 19 estudiantes de la muestra experimental(segundo año de la especialidad primaria), comparados con los 19 estudiantes del grupo control (segundo año de la Especialidad Inicial), encontramos que en función a nuestro Objetivo general e Hipótesis principal, se halló diferencia significativa entre los niveles de Comprensión Lectora alcanzados en la preprueba y la postprueba, por los estudiantes del segundo año de la E.A.P de Educación Básica Regular de la Universidad nacional “Hermilio Valdizán” se concluyó
2. Los alumnos del 2º año de la Especialidad Primaria, que fueron evaluados en la comprensión lectora Nivel literal, luego de la aplicación del Programa “Enseñar a pensar” mostraron avances importantes, pasando de un promedio 8.7 a 16.6 en calificativos vigesimales. Esto indica que mejoraron en su habilidad de comprensión lectora en este nivel. Estos estudiantes entienden con facilidad la nueva información, puesto que han desarrollado las habilidades lingüísticas de tipo léxico, sintáctico y semántico. También los esquemas cognitivos están entrenados para asimilar la nueva información de los textos.
3. Asimismo a estos estudiantes se les evaluó en comprensión lectora nivel inferencial luego de la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar”, los cuales mostraron también un avance importante pasando de un promedio 8.6 a un promedio de 14.4 según calificación vigesimal. Cualitativamente ello significó un avance en su habilidad para establecer las relaciones causa- efecto y en las relaciones de inclusión lógica, comprender la variedad de situaciones y personajes no expresos literalmente en el texto.
4. Los alumnos del grupo experimental fueron evaluados en el nivel crítico, luego de la aplicación del Programa “Enseñar a Pensar”, los resultados muestran avances significativos: Inicialmente tenían un promedio de 8.2,

luego de la aplicación del programa llegaron a 13.2. Esto significa que el programa requiere hacer ciertos reajustes en cuanto a incluir más variedad y cantidad de actividades a fin de ejercitar la criticidad de los estudiantes, las dificultades frecuentes de estos estudiantes radica globalizar la información, distinguir entre hechos y opiniones, categorizar y establecer relaciones causales entre los hechos.

5. Debemos indicar que en términos generales, los alumnos sometidos al Programa “Enseñar a Pensar”, mostraron incremento en su rendimiento de comprensión lectora, y en particular en los niveles literal e inferencial con promedios de notas vigesimales de 16.2 y 15.5 respectivamente, en cuanto a la comprensión de texto en el nivel crítico no es tan relevante, pues, solo se llega a un promedio de 13.2 después de la aplicación del Programa.
6. En relación a los Objetivos específicos e Hipótesis nula diremos lo siguiente:
 - La probable relación entre la comprensión lectora nivel literal y el Programa “Enseñar a Pensar” (Preprueba del grupo experimental y control), se encontró que no existía relación entre dichas variables. Dicha relación si quedó demostrada en el grupo experimental (Postprueba), encontrándose que el Programa “Enseñar a pensar” sí es eficaz para mejorar la comprensión lectora nivel Literal.
 - Respecto a la relación entre la comprensión lectora nivel inferencial y el Programa “Enseñar a Pensar”, se confirma la hipótesis de que el Programa “Enseñar a Pensar”, es eficaz para mejorar la comprensión lectora en este nivel.
 - La relación entre el Programa “Enseñar a Pensar”, y la comprensión lectora en el nivel crítico, señalamos que sí se confirma la hipótesis de que el programa “Enseñar a Pensar”, es eficaz para mejorar la comprensión lectora en el nivel crítico, pero debe mejorarse el Programa para obtener mejores resultados.

SUGERENCIAS

1. Considerando que la mayoría de los problemas de aprendizaje en la lectura en nuestros niños y adolescentes en el Perú, tiene un origen socioeconómico y sociocultural, tenemos que empezar a afrontar el problema con Estrategias Integrales, que tomen en cuenta a la comunidad, pasen por la capacitación de los docentes y se centren en Programas de Intervención para la Lectura, adecuadamente estructurados.
2. Habiéndose demostrado la relación directa existente entre el programa “Enseñar a pensar” y la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico habría que pensar de modo urgente, en el diseño de políticas que permitan atender no sólo las demandas básicas, nutricionales y de salud, de los estudiantes, sino también de capacitación, orientación, educación, respecto a la importancia decisiva de diseñar programas que ayuden a mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes.
3. Con fines preventivos, debe trabajarse en el estudiante, desde el nivel educativo inicial, el pensar con algún propósito, desarrollar la imaginación, que nuestros estudiantes sean capaces de pensar por sí mismos que por antonomasia el aprendizaje de la lectura se mejorará.
4. La lectura, y en particular, la comprensión lectora, debe trabajarse desde la primaria. No es posible seguir viendo, jóvenes que inician sus estudios universitarios y que al ser evaluados, son incapaces de señalar cuál es el planteamiento central o la tesis que ha querido plantear el autor. Pero ello tan sólo reflejaría el hecho de que esos alumnos, no trabajaron en absoluto estrategias de comprensión lectora durante toda la secundaria, lo cual pone en serio cuestionamiento lo que hace la escuela con los alumnos en el Perú, es decir que por lo menos en un aspecto tan esencial como es la comprensión lectora, la escuela no cumple sus fines.
5. Se recomienda la aplicación de técnicas cualitativas tales como la entrevista en profundidad o el focus group aplicadas a los participantes a fin de recabar sus opiniones acerca del programa y sus diferentes componentes y características, así como las dificultades en el mismo.

6. Replicar esta experiencia en otras especialidades de estudiantes universitarios y en diferentes niveles educativos a fin de validar el programa en poblaciones mayores.
7. Incluir en el currículo de estudios una asignatura propedéutica que dote a los estudiantes de las estrategias cognitivas que hacen mejorar la comprensión lectora en sus diferentes niveles.
8. Realizar investigaciones estableciendo la validez del instrumento aplicado de acuerdo a las características de los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLENDE, F. y otros. Prueba CLP. Formas Paralelas. Ediciones Universidad Católica de Chile. 1991
- ALIAGA M. “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 magister en educación”] Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión De Huacho, 2000.
- AMSTRONG, Niveles de Inteligencia, Ed. Diamante, España. 1998
- ANDRADE, G. Relación entre comprensión de lectura y rendimiento escolar en alumnos de primer grado de secundaria de un centro educativo estatal. Tesis para optar el título profesional de Psicólogo. UNMSM, Lima. 1997
- BEAS Franco, Josefina “Enseñar a pensar para aprender mejor” Editoria ALFAOMEGA, Ediciones Universidad Católica de Chile 2da Edición 2005.
- BRIGGS y Elkind, De la Lectura Comprensiva a la Organización del Aprendizaje. Edit. Lumen. Barcelona–España.1979
- CASSANY, L. Enseñar lengua, Ed. Norma. Lima.2001
- CONDEMARÍN, M. Taller de Lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A. 1991
- COOPER, D. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor Distribuciones S.A. Madrid 1990.
- CRUZ, Camilo. Los genios no nacen... ¡SE HACEN! Cómo programar tu mente para triunfar y ser feliz, editorial Taller del éxito, Colombia 2008.
- DE BONO, Edward “Aprender a pensar” Editorial Litografía Rose S.A 1996 Barcelona- España
- DE VEGA, M.I y otros. Lectura y comprensión., Alianza Editorial. Madrid. 1990
- DELVAL J. El Desarrollo Cognitivo y Afectivo del niño y del adolescente. Ed. 1Alianza Editorial, Madrid, 1999.

- DONALD L, Wilson, EL PODER TOTAL DE LA MENTE. Nuevo método paso a paso, para utilizar el 90% inactivo de su mente. Editorial Programas Educativos, México
- ESCURRA, L. Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. Revista de la facultad de Psicología UNMSM. Lima Nro. 6, 99-134. 2003.
- GARDNER H. Las inteligencias Múltiples, Ed. UOC, España. 1995
- MENDOZA F. Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Ed. Octaedro. Barcelona. 1998.
- LUMBRERAS editores Comprensión lectora, Lima 2002
- MILJANOVICH, M. 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. Lima. 2000
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Guía para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones 2da edición Lima- Perú 207.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN “El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado”.Lima 2001.
- MINISTERIO EDUCACIÓN Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.2da edición 2007.
- MORLES, A. “El Proceso de la Comprensión en la Lectura”. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Universidad Pedagógica Libertador. Caracas. Vol. 4, No. 2B. 1999.
- PÉREZ GRAJALES, Héctor Comprensión y producción de textos Educativos, Editorial Magisterio, Bogotá - Colombia 2006
- PINZÁS, Juana. Leer pensando. Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógico. Lima 1995
- PINZAS, J. Del símbolo al Significado. Revista de Psicología PUCP. Año 4. Vol. 4 No 1.Lima. 1987.
- PUENTE, A. Comprensión de la lectura y acción docente. Ed. Pirámide. Madrid.1991.
- RATSH, Lous E, Wasserman, Selma y otros “Como enseñar a pensar”

- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Diccionario Real Academia de la Lengua Española. Madrid. 2006
- SOLÉ, I. Estrategias de lectura. Edit. Grao. Barcelona.2000
- SOLOVIEVA, Yulia y QUINTANAR.R, Luis Método para la formación de la lectura, una perspectiva vigotskiana, 2006
- SOTO MEDRANO, Bladimiro A Organizadores de conocimiento y su importancia en el aprendizaje,
- VAN Der M y Otros Estrategias de Análisis Narrativo. Ed. Única, 2004
- ZAVALA, H. Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. Tesis para optar el grado académico de Mag.

Páginas Web

- GAGNIERE “Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a Nivel Superior” [“Tesis para optar el grado académico de Doctor en la Universidad de México]
- Chanda N. en www.institutoacton.com.ar/articulos/evazquer_noviembre_2002.
Extraído el sábado 06 de junio 2010, a las 10:45 am.
- Vásquez E. El Orden Espontáneo de la Globalización www.nstitutoacton.com.
Extraído el sábado 06 de junio 2010, a las 10:48 am.
http://ielanor.typepad.com/casadelarbol/2005/12/el_informe_pisa.html,
Extraído el jueves 18 de junio de 2010 a las 6:30 pm.
- www.regiónhuánuco.gob.pe. Extraído el viernes 14 de agosto de 2010 a las 6.50 pm.
- <http://guivilla.blogspot.com/> Extraído el 30 de agosto de 2010 a las 9.10 pm.

ANEXO

**PREPRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
SEGUNDO AÑO DE LA ESPECIALIDAD PRIMARIA DE LA ESCUELA ACADÉMICO
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO
VALDIZÁN” 2010**

APELLIDOS **Y** **NOMBRES:**

SEXO: M () F ()

FECHA **DE** **APLICACIÓN:**

PRESENTACIÓN

Estimado(a) alumno a continuación te presentamos un texto narrativo de autor nacional. Se suplica leer con detenimiento para responder las preguntas en seguida.

Los resultados que se obtengan, son sólo válidos para la investigadora, por lo tanto desarróllelo con tranquilidad. El objetivo es evaluar los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Posteriormente suministraremos estrategias dinámicas que ayudarán a elevar la comprensión lectora.

LA SEÑORITA FABIOLA

Yo aprendí el abecedario en casa, con mamá, en una cartilla a cuadrados rojos y verdes, pero quien realmente me enseñó a leer y escribir fue la señorita Fabiola. La primera maestra que tuve cuando entré al colegio. Es por ello que la tengo presente y me animo a contar algo de su vida, su triste y oscura o abnegada vida de mujercita fea y pobre, tan parecida a tantas otras vidas, de la que nada sabemos.

Cuando digo que era fea no exagero. No tenía un Dios te guarde, Fabiola. Era pequeña, casi una enana, pero con una cara enorme, un poco caballuna, cutis marcado por el acné y un bozo muy pronunciado. La cara estaba plantada en un cuerpo informe, tetón pero sin poto, ni cintura, que sostenían dos piernas flaquísimas y velludas. A esto se añadía a una falta absoluta de gracia, de sexy como diríamos ahora y una serie de gestos y modales pasados de moda o ridículos.

Aparte de ser nuestra maestra en el colegio era amiga de la casa, pues vivíamos en Miraflores en las calles contiguas. Como la escuela que frecuentábamos se encontraba en Lima, mis padres le pidieron que nos acompañara en los viajes que entonces era complicado ya que había que tomar ómnibus luego tranvía. Todas las mañanas venía a buscarnos y partíamos cogidos de las manos. Gracias a ese servicio que nos prestaba, mis padres le tenían mucho aprecio y una o dos veces al mes la invitaban a tomar té.

Ella nos invitó una vez y todavía recuerdo la impresión que me causó la casa un poco ruinoso en la que vivía con toda su familia. Era una casa de una sola planta pero bastante grande, como correspondía a una familia numerosa que se mantenía unida para defenderse de las dificultades de la vida. Esas familias ya no existen, ni probablemente esas casas. Empobrecidos no sé por qué razones, Fabiola y sus cinco hermanos habían resuelto seguir viviendo juntos, con sus padres ancianos y prácticamente inmortales. Eran tres hombres y tres mujeres, todos solteros, incapaces de casarse porque no tenían plata porque todos eran muy feos. De los dos hermanos solo recuerdo a uno que era oficial del ejército medio loco que

había inventado algo así como un nuevo tipo de bomba, a otro que componía aparatos eléctricos y a la hermana mayor malgeniada y tenía a su cargo el gobierno de su casa. Entre todos reunían lo suficiente para seguir pagando el alquiler de la casona mirafloresina e ir extinguiéndose con su aire de dignidad. Pero un día el militar fue destacado fuera de la capital, el electricista se mandó a mudar, el padre se murió, la casa resultó grande, la renta disminuyó y tuvieron que dispersarse.

La señorita Fabiola se mudó a Lima con su mamá y hermana mayor a un departamento que tenía al menos la ventaja de estar cerca del colegio. Por nuestra parte fuimos matriculados en un colegio de Miraflores. Así Fabiola dejó de ser nuestra maestra y nuestra vecina, pero nuestro contacto con ella se mantuvo.

Una noche la invitamos a cenar. Como el ómnibus se detenía a varias cuadras de la casa me encargaron que fuera a buscarla al paradero. Yo fui en mi bicicleta, con la intención de acompañarla lentamente. Pero cuando la señorita Fabiola descendió del ómnibus la vi tan chiquitita que la propuse llevarla sentada en el travesaño de mi vehículo. Ella aceptó, pues las calles eran sombrías y no había testigos, se acomodó en el fierro y emprendí el viaje rumbo a casa. Antes de llegar había de dar una curva bien cerrada. Tal vez el piso estaba húmedo o calculé mal la velocidad, pero lo cierto es que la bicicleta patinó y los dos nos fuimos de cabeza a una acequia de agua fangosa. La tuve que rescatar a pulso del légamo, con la carterita y el sombrero embarrados. La pobre estaba tan asustada que ni siquiera podía llorar y se limitaba a repetir. Ave María Purísima, Ave María

Purísima. Cuando llegamos a casa, mis padres se pusieron furiosos y me enviaron esa noche a comer a la cocina.

Este incidente grotesco no enfrió nuestras relaciones, antes bien las estrechó y nuevos contactos surgieron, haciéndose extensivos a otros miembros de su familia. Pero estaba escrito que la familia de Fabiola se encontraba en plena caída y no cabía esperar nada de ella.

Mi padre era muy aficionado al fútbol y no se perdía un solo partido internacional. Su pasión por el fútbol no se limitaba a presenciarlos sino a escuchar por la radio. Se realizaba en esa época un campeonato sudamericano, el Perú jugaba contra Brasil y todos estábamos reunidos en la sala escuchando el encuentro. De pronto el radio quedó mudo y de su parlante surgió al poco rato un ronquido. Mi padre movió todos los botones posibles, manipuló incluso de tras del aparato jalando alambres y enchufes, pero no había nada que hacer, la emisión se había perdido y solo nos llegaban todos los ruidos del espacio. Mi padre era un hombre colérico y de decisiones intempestivas. Lo vimos entonces hacer algo memorable, que nos dejó pasmados. Se alejó hasta la puerta de la sala y tomando impulso corrió hasta el radio y le aplicó un puntapié. El ronquido desapareció naturalmente, pero el radio también.

No sé cómo la señorita Fabiola se enteró de este percance y sugirió que para componer radio no había nadie mejor que su hermano Héctor. No tenía taller ni era profesional, pero sus precios eran módicos y su trabajo impecable. Mi padre aceptó encantado su propuesta y la instó que el técnico viniera cuanto antes. Héctor se presentó al día siguiente. Era la

versión de Fabiola, pero en masculino. La misma cabezota y cutis agrietado, casi la misma estatura. Cuando vio el radio dijo que era un juego de niños. Abrió su maletín de cuero y se puso a desarmarlo. Mi hermano yo observamos durante largo rato sus manejos. Con un destornillador iba retirando una a una las piezas, que distribuyó sobre la alfombra con una aplicación artística en la que entraba en juego colores, formas y tamaños. A medio día había desmontado íntegramente el aparato y haciendo una pausa dijo que iba a almorzar para continuar su trabajo en la tarde. Lo esperamos en vano. Nunca en la vida regresó (...).

La chambonada de su hermano Héctor no nos alejó de Fabiola. Mi mamá era la más encarnizada protectora y siguió viniendo a casa a tomar el té o a cenar. Se quejaba siempre de su trabajo de maestra de primaria, no ganaba nada, se gastaba todo en trapo y pasajes, cualquier obrera la pasaba mejor pues no tenía que mantener su fachada de señorita de clase media. Fue así como mi padre, que era invulnerable, se dejó conmover y decidió darle un puesto en la oficina.

Aparte de enseñar a leer y escribir a niños, la señorita Fabiola no sabía nada. No era taquígrafa, ni mecanógrafa, ni redactora de cartas comerciales. Fue rodando de puesto en puesto hasta que mi padre resolvió que se ocupara de la caja de su departamento, al menos conocía su aritmética y era honrada. Los frutos fueron inmediatos. Mi padre estaba encantado con la exactitud de los balances mensuales. Nunca faltaba ni sobraba un centavo. Las cuentas de fin de mes eran impecables. Pero cuando se hizo el arqueo de fin de año mi padre notó que sobraba una cantidad importante de dinero que no lograba justificar, por más que se

rompió la cabeza durante noches cotejando facturas. Después de una larga pesquisa descubrió la verdad como las cuentas no le cuadraban cada mes, ponía de su bolsillo la plata que faltaba y así había logrado construir una contabilidad perfecta pero viciada en su origen. Esto era inadmisibles como método de trabajo, el cajero general tuvo que rehacer todas las cuentas, sus quejas llegaron al oído del gerente y mi padre se vio en la necesidad de despedir a Fabiola. Fue todo un drama. Fabiola vino a casa a llorar, mi madre intervino una vez más en su favor y así pudo seguir en su puesto, después de jurar que pondría más atención.

Y allí duró más que mi padre que se murió tiempo después y fue aprendiendo lo que tenía que aprender y acumuló años de servicios y beneficios sociales y probablemente hasta ahorró.

Volví a ver a Fabiola solo una vez, muchísimos años más tarde.(...) De su cartera extrajo uno de mis libros y me lo mostró, diciendo que lo había leído de principio a fin, añadiendo que estaba feliz que uno de sus viejos alumnos fuera escritor. Me pidió como es natural, que le pusiera una dedicatoria. Nada me incomoda más que poner dedicatorias. Traté de inventar algo simpático u original, pero solo se me ocurrió: "A Fabiola, mi maestra, quien me enseñó a escribir". Y tuve la impresión de que nunca había dicho nada más cierto.

(Julio Ramón Ribeyro)

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. De acuerdo a la lectura, señala falso o verdadero según corresponda y elige una respuesta correcta.

- ❖ La relación existente inicialmente entre Fabiola y el narrador fue de profesora – amigo ()
 - ❖ El narrador aprendió el abecedario con la ayuda de su madre y de la señorita Fabiola ()
 - ❖ La señorita Fabiola fue profesora particular del narrador contratada por su madre ()
 - ❖ La profesora premiaba con buenas notas al niño, por ello sus padres eran grandes amigos de ella ()
 - ❖ El aprender a leer y escribir dependió de la señorita Fabiola y de su madre ()
- a) FVFVV
b) FFFFF
 c) VVFFF
 d) VFVfV

2. Marca la alternativa correcta:

- a) Fabiola enseñaba en un colegio de Miraflores.
- b) El narrador estudió siempre en Lima.
- c) Fabiola tenía cinco hermanos**
- d) La familia de Fabiola vivió en Lima cuando fue profesora del narrador.
- e) Fabiola se muda a Lima, luego de vender su casa en Miraflores.

3. Uno de los ítems no es verdadero

- a) El padre del autor era aficionado al fútbol.**
- b) La señorita Fabiola tenía una buena relación con la familia del narrador
- c) Héctor, el hermano de Fabiola, no tenía su taller de reparación, ni era profesional.
- d) Fabiola se quejaba siempre de su trabajo de maestra de primaria, sobre todo por el aspecto económico.
- e) Lo único que Fabiola sabía hacer, era enseñar a leer y a escribir a los niños.

4. Héctor, hermano de Fabiola:

- a) Es un mecánico que tiene su taller de reparación de radio.
- b) Demoró en desarmar la radio medio día y lo arregló en la tarde .
- c) Después de desarmar la radio toda una mañana, nunca más volvió. Dejó las piezas por la alfombra de la sala.**
- d) Utilizó el destornillador para colocar las piezas de la radio.
- e) Fue militar y en sus horas libres arreglaba artefactos.

5. De acuerdo a la lectura se puede deducir que:

- a) Fabiola tenía una inclinación por la religión católica.**
- b) La casa de la señorita Fabiola era ruinosa.
- c) Fabiola cubría los vacíos de los balances económicos del mes, con su propio dinero porque ella era una mujer que practicaba valores.
- d) El padre del narrador falleció por su avanzada edad y paro cardíaco.

e) La madre del narrador también trabajó en la empresa.

6. Con respecto a los hermanos de Fabiola:

- a) Ningunos se casaron porque eran feos
- b) Eran profesionales
- c) Vivieron siempre junto a sus padres
- d) Todos fueron varones
- e) La mayor tenía un hijo

7. El narrador al decir: “Yo aprendí el abecedario en casa, con mamá, en una cartilla a cuadrados rojos y verdes, pero quien realmente me enseñó a leer y escribir fue la señorita Fabiola” afirma que:

- a) Aprendió las primeras letras con la ayuda de su mamá, pero descubrió su vocación de escritor por la influencia de la señorita Fabiola.
- b) Se hizo escritor, gracias a su mamá.
- c) Le enseñaron el abecedario tanto la señorita Fabiola como su madre.
- d) La señorita Fabiola le enseñó a comprender lo que lee y a ser autor de varias obras.
- e) Se hizo escritor, gracias a la buena solvencia económica de sus padres.

8. La idea principal del texto es:

- a) La vocación de la señorita Fabiola como maestra de primaria.
- b) El origen de la vocación del narrador y valoración a la primera maestra.
- c) Influencia de los rasgos físicos de la señorita Fabiola en la vocación de escritor.
- d) La responsabilidad de la señorita Fabiola en su trabajo hasta el punto de poner su plata para mantener al día las cuentas de la empresa.
- e) La posesión social de la familia del narrador.

9. El padre del narrador, a pesar de ser invulnerable, le dio un puesto de trabajo a la señorita Fabiola porque:

- a) Fue amiga de la familia
- b) Tenía buena apariencia.
- c) Se lo pidió su esposa
- d) Se apiadó de ella, pues, su sueldo no le alcanzaba más que para comprar unas ropas y sus pasajes.
- e) Fue profesora de sus hijos y tenía conocimiento sobre administración de empresas.

10. Según el narrador la actitud de Fabiola para con la empresa fue:

- a) Honesta
- b) Irreprochable
- c) Reprochable
- d) Amena
- e) Poco simpática

11. Una contabilidad perfecta pero viciada en su origen significa que:

- a) Las cuentas deben ser claras
- b) El balance económico también tienen vicios.
- c) El balance económico no era real.
- d) Todas las cuentas son exactas
- e) Cuentas exactas, orientadas duraderas.

12. Señala la alternativa que más se ajusta al texto.

- a) La señorita Fabiola siempre trabajó como profesora y como cajera de la empresa del padre del narrador.

- b) El narrador nunca dejó de relacionarse con la señorita Fabiola.
 - c) La familia de la señorita Fabiola vivieron siempre juntos.
 - d) La economía de la señorita Fabiola fue mala de inicio a fin
 - e) La mamá del narrador fue la más encarnizada protectora de la señorita Fabiola.
13. **¿Cómo calificarías la actitud del narrador al referirse a su aspecto físico de la señorita Fabiola?**



**UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PLAN DE APLICACIÓN

**PROGRAMA “ENSEÑAR A PENSAR” PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**APLICADO A : los estudiantes del
segundoaño de Primaria
de la EAP de Educación
Básica**

TESISTA : Lic. Daidemia Nieto Miraval

HUÁNUCO - PERU'

2010

PLAN DE TRATAMIENTO

I INFORMACIÓN GENERAL

- | | |
|--------------------------|--|
| 1.1 MAESTRISTA | :Lic. Daidemia Nieto Miraval |
| 1.2 PARTICIPANTES | : estudiantes del segundo año de Primaria de la E.A.P de educación Básica de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizàn" |
| 1.3 LUGAR | :Universidad Nacional "Hermilio Valdizàn" |
| 1.4 DURACIÓN | :del 18 de octubre al 24 de noviembre del 2010 |

II JUSTIFICACIÓN:

El programa "Enseñar a Pensar" está elaborado con el fin de ejercitar la capacidad de pensar de los estudiantes del nivel superior, sobre todo, de aquellos que están comprometidos con la práctica de la docencia.

Es la variable independiente de la investigación que estamos realizando bajo el título **"INFLUENCIA DEL PROGRAMA "ENSEÑAR A PENSAR" EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA DE LA E.A.P DE EDUCACIÓN BÁSICA 2010**. Cuyos resultados nos permitirán establecer su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes.

Su ejecución se realizará en 25 sesiones. Diariamente se tomará 10 minutos antes de iniciar la clase.

Se hará uso de materiales que faciliten el desarrollo del Programa.

Contaremos con el apoyo de profesionales con experiencia en docencia superior en el proceso de la ejecución del Programa.

III OBJETIVOS:

3.1 GENERAL

Mejorar el nivel de comprensión lectora de los participantes

3.2 ESPECÍFICOS

Mejorar la comprensión lectora en el nivel literal.

Mejorar la comprensión lectora en el nivel crítico.

Perfeccionar la comprensión lectora en el nivel inferencial.

IV METAS:

4.1 GENERAL

Lograr que el 70% de los participantes obtengan mayor rendimiento de sus facultades cognitivas y mejoren su capacidad de concentración para una buena comprensión lectora, que se medirá mediante la prueba de comprensión lectora.

4.2 ESPECÍFICAS

Incrementar a un 80% la comprensión lectora en los niveles literal.

Aumentar en un 70% la comprensión lectora en el nivel crítico.

Mejorar en un 60% la comprensión lectora en el nivel inferencial de los participantes.

SE M AN A	TECNICA	CAPACIDAD	ESTRATEGIAS	SESI ÓN	RECURSOS	DURA CIÓN	FECHA	INDICADOR
01	<i>PNI Lo positivo. Lo negativo Lo interesante</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Orienta la capacidad de atención deliberadamente.</i> <i>Establece el hábito de objetividad y exploración</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Realizar PNI de la posibilidad de que el ingreso a la UNHEVAL sea directo, sin examen de admisión.</i> <i>Realizar el PNI de el “El profesor investigador”</i> <i>PNI que cada alumno universitario gozara una pensión de S/.100.00 mensuales de parte del Estado.</i> <i>PNI que cada alumno universitario cuente con una laptop y se elimine el uso del cuaderno.</i> <i>PNI que el matrimonio sería renovable cada 5 años</i> 	01 02 03 04 05	<i>Hoja impresa</i> <i>Hoja impresa</i> <i>Hoja impresa</i> <i>Hoja impresa</i> <i>Hoja impresa</i>	<i>10 min.</i> <i>10 min.</i> <i>10 min.</i> <i>10 min.</i> <i>10 min.</i>	<i>10-11-2010</i> <i>11-11-2010</i> <i>12-11-2010</i> <i>21-10-2010</i> <i>22-10-2010</i>	<i>Desarrolla la comprensión inferencial.</i>

02	APE Alternativas Posibilidades Y Elecciones	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce e identifica la certidumbre lo más pronto posible • Busca alternativas, posibilidades y elecciones de uso práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anota las diferentes cosas que puede representar un dibujo. • Resuelve una cuestión (quitar el agua del vaso) indicando las formas más creativas y diversas de solucionarlo. • Explica de diversas formas la acción de la lechera frente a un automóvil. • Quitando dos palillos conseguir dos cuadrados. Moviendo sólo 2 palillos, y sin mover la manzana tienes que conseguir sacar la manzana de la copa: • Elabora un APE sobre "Un viejo maestro que quería dar una enseñanza a su joven discípulo: el ver qué sucede cuando los hombres se liberan de sus ataduras mentales y comienzan a vivir plenamente con sus potenciales". 	06	El dibujo-papel	10min	25-10-2010	Desarrolla la comprensión inferencial de lectura
				07	Consigna-papel	10 min.	26-10-2010	
				08	Consigna-papel	10 min.	27-10-2010	
				09	Hoja impresa con los dibujos.	10min	28-10-2010	
				10	Hoja impresa con el texto "La vaca"	10 min.	29-10-2010	
03	OOP Opiniones de Otras Personas	Opina desde distintas ópticas tratando de ponerse en el lugar de otra persona para	<ul style="list-style-type: none"> • Construye las OOP sobre el incremento del precio de la papa en Huánuco: como productor, consumidor, comerciante, mayorista, presidente regional y población en general). 	11		10min	03-11-2010	Desarrolla la comprensión lectora en el nivel crítico.
				Hoja de consignas	10min	04-11-2010		

		<i>mirar el mundo desde ese punto de vista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elabora las OOP del despido de un niño de la escuela por agresivo (desde la óptica del padre de familia, del niño, del(a) director(a), de sus compañeros de clase, del director de la UGEL.</i> • <i>OOP una mujer acusa a su empleador, de discriminarla por causa de su color (desde el punto de vista del empleador, de la mujer agraviada, de su familia, de las autoridades del Ministerio de Trabajo, de la madre de la agraviada, etc.)</i> • <i>OOP del caso de una novia que es rechazada por su novio por haber aceptado una propuesta indecente del botero (como madre de la novia, el novio, el botero, el amigo del novio, de la sociedad, etc.)</i> • <i>Haz la OOP de la posibilidad que la Laguna Viña del Río se convierta en campo de motocrós opinión como el vecino que vive alrededor, motocrosista, alcalde, turista y estudiante universita.</i> 	12					
						<i>Hojas bond blancas</i>	<i>10min</i>	<i>05-11-2010</i>	
				13					
							<i>10min</i>	<i>08-11-2010</i>	
				14					
							<i>10min</i>	<i>09-11-2010</i>	
				15					

04	clasificación	Organiza la información presentada, empleando el razonamiento lógico.	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes clasifican sustancias de tipo animal, vegetal y mineral. Los estudiantes clasifican las categorías gramaticales, que serán presentadas en forma desordenada. 	16 17	Hoja de aplicación	10min 10min.	10-11-2010 12-11-2010	Desarrolla la comprensión literal de lectura.
05	Observación.	Reúne hechos que permite llegar a una conclusión de tipo intelectual.	<ul style="list-style-type: none"> Se pide que hagan observaciones acerca de un Diario local. Menciona cuantas figuras observan en un dibujo: del elefante, el vaso, etc. 	18 19	Diarios de circulación local Dibujo a colores	10 min. 10 min.	15-11-2010 16-11-2010	Explica con claridad sus sensaciones que ayudan a mejorar su criticidad.
06	interpretación	Extrae el significado de diversas situaciones	<ul style="list-style-type: none"> Se le presenta textos literario ricos en recursos literarios a fin de que interpreten el verdadero 	20	Hojas impresas	10 min.	17-11-2010	Interpreta el mensaje de los textos con el fin de mejorar su

		<i>presentadas en formas de gráficos o palabras.</i>	<i>mensaje</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Explica el gráfico de barras sobre el dinero gastado en el mes de diciembre y enero de la familia Espinoza.</i> 	21	<i>Gráfico de barras</i>	10 min.	18-11-2010	<i>comprensión inferencial y crítico.</i>
07	<i>Formulación de críticas</i>	<i>Expresa sus ideas y sentimientos asertivamente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué piensas de la calidad de tu lectura, matemática y ortografía?</i> • <i>¿Qué opinas sobre la teoría de enseñar a los niños jugando?</i> 	22	<i>Hojas en blanco</i>	10 min.	19-11-2010	<i>Da a conocer sus opiniones en aras de incrementar su creatividad.</i>
08	<i>Búsqueda de suposiciones</i>	<i>Busca respuestas probables después de leer textos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Indicarles que miren una fotografía de una persona e infieran sus sentimientos y datos adicionales.</i> 	23	<i>fotografías</i>	10 min.	22-11-2010	<i>Infiere situaciones y rasgos que caracterizan a los personajes de la fotografía para mejorar su comprensión inferencial.</i>
09	<i>imaginación</i>	<i>Explora su imaginación con libertad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Responden preguntas fantásticas:</i> • <i>¿Qué pasaría si hoy la gravedad dejara de funcionar?</i> 	24	<i>Hojas blancas</i>	10 min.	23-11-2010	<i>Propone respuestas creativas con facilidad, para</i>

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué harías si pudieras hablar con los animales?</i> 					<i>mejorar su comprensión crítica.</i>
10	<i>Formulación de hipótesis</i>	<i>Realiza conjeturas razonables para explicar diversas situaciones.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leen un cuento corto y responden: ¿Por qué crees que el autor dio este final al cuento?</i> • <i>¿Qué efectos traerá el hecho de que León de Huánuco forma parte del fútbol profesional?</i> 	25	<i>Hojas impresas con un cuento</i>	<i>10 min.</i>	<i>24-11-2010</i>	<i>Hipotetiza sobre los aspectos propuestos, incrementando su comprensión inferencial.</i>

HOJA DE APLICACIÓN N° 01

Realizar PNI de la posibilidad de que el ingreso a la UNHEVAL sea directo, sin examen de admisión.

Duración: 10 minutos

LO POSITIVO:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

LO NEGATIVO

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

LO INTERESANTE:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

HOJA DE APLICACIÓN N° 02

Realizar el PNI de: “El profesor investigador”

EL PROFESOR INVESTIGADOR

El docente no es aquel que enseña conocimiento para el examen; sino despierta la curiosidad, incentiva el espíritu de aventura y potencia la actitud crítica de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Motiva y forma capacidades de sus alumnos en y para la investigación. En el currículo de Educación Básica se deben eliminar áreas de relleno, sólo se debe estudiar Investigación, Matemática y Comunicación.

Duración : 10 minutos

LO POSITIVO:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

LO NEGATIVO

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

LO INTERESANTE:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

HOJA DE APLICACIÓN N° 03

PNI que cada alumno universitario gozara una pensión de S/.100.00 mensuales de parte del Estado

Duración: 10 minutos

CÓDIGO _____

Lo Positivo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Lo negativo

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Lo interesante:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

HOJA DE APLICACIÓN N° 04

Realizar el PNI que cada alumno universitario cuente con una laptop y se elimine el uso del cuaderno.

Duración: 10 minutos

CÓDIGO _____

Lo Positivo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Lo negativo

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Lo interesante:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

HOJA DE APLICACIÓN N° 05

Realizar el PNI de que el matrimonio sería renovable cada 5 años, en el Perú.

Duración: 10 minutos

CÓDIGO _____

Lo Positivo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Lo negativo

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Lo interesante:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

HOJA DE APLICACIÓN N° 06

Los dibujos que mostramos, no representan nada en particular. La tarea consiste en hacer una

APE: *Alternativas Posibilidades y Elecciones.*

INSTRUCCIONES:

lista con las diferentes cosas que podría representar. Ejemplo: un patín en descanso

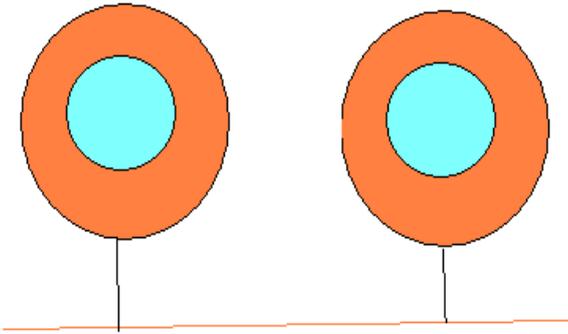


FIGURA N° 01

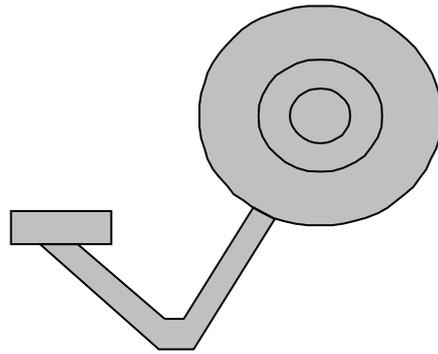
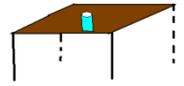


FIGURA N° 02



HOJA DE APLICACIÓN N° 07

INSTRUCCIONES:

La tarea es divertida. Imagínate un vaso lleno con agua sobre una mesa. Tu tarea consiste en vaciarlo. No vale ni romperlo ni volcarlo ¿Qué soluciones se te ocurren? (Edward de Bono). Ejemplo: congelar el agua y sacarla.

SOLUCIONES:

1. _____
—

2. _____
—

3. _____
—

4. _____
—

5. _____
—

6. _____
—

7. _____
—

8. _____
—

9. _____
—

10. _____

11. _____

HOJA DE APLICACIÓN N° 08

APE: alternativas, posibilidades y elecciones.

INSTRUCCIONES: "Hay una joven vaciando latas de leche en el depósito de su automóvil. Está estacionado en un grifo". ¿Cuáles serían las explicaciones posibles de su comportamiento? **Ejemplo: era un truco publicitario para promocionar una marca de leche.**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9.

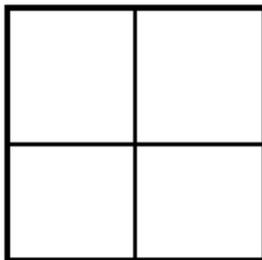
10.

11.

HOJA DE APLICACIÓN N° 09

APE: alternativas, posibilidades y elecciones.. **Quitando dos palillos conseguir dos cuadrados.**

2. Moviendo sólo 2 palillos, y sin mover la manzana tienes que conseguir sacar la manzana de la copa



HOJA DE APLICACIÓN N° 10

Elabora un APE: alternativas, posibilidades y elecciones. Sobre “Un viejo maestro que quería dar una enseñanza a su joven discípulo: el ver qué sucede cuando los hombres se liberan de sus ataduras mentales y comienzan a vivir plenamente con sus potenciales”. Lee el texto adjunto.

HOJA DE TRABAJO N° 11

OOP: la laguna "Viña del Rió" será secado para hacer un campo de motocrós (como vecino de la laguna, alcalde, ecologista, comerciante, turista, motocroscista, etc.)

Opinión como del productor:

Opinión como del consumidor:

Opinión como del comerciante:

Opinión como del mayorista:

Opinión como del presidente regional:

Opinión como de la población en general

HOJA DE TRABAJO N° 12

Elabora el OOP del despido de un niño de la escuela por agresivo (desde la óptica del padre de familia, del niño, de la directora, de sus compañeros de clase, del director de la UGEL.

Opinión como del padre de familia:

Opinión como del niño:

Opinión como del(a) director(a):

Opinión como de sus compañeros de clase:

Opinión como del director de la UGEL.

HOJA DE TRABAJO N° 13

Haz una OOP una mujer acusa a su empleador, de discriminarla por causa de su color (del punto de vista del empleador, de la mujer agraviada, de su familia, de las autoridades del Ministerio de Trabajo, de la madre de la agraviada.

Opinión como del empleador:

Opinión como de la mujer agraviada

Opinión como de de su familia:

Opinión como de las autoridades del Ministerio de Trabajo:

Opinión como de la madre de la agraviada.

HOJA DE TRABAJO N° 14

Lea atentamente la historia luego haz la OOP

OOP del caso de una novia que es rechazada por su novio por haber aceptado una propuesta indecente del botero (como madre de la novia, el novio, el botero, el amigo del novio, de la sociedad, etc.)

Opinión como madre de la novia.

Opinión como el novio

Opinión como el botero

Opinión como el amigo del novio

Opinión como de la madre de la agraviada.

HOJA DE TRABAJO N° 15

Haz la OOP de la posibilidad que la Laguna Viña del Río se convierta en campo de motocrós

Opinión como el vecino que vive alrededor, motocrosista, alcalde, turista y estudiante universitario:

Opinión como el motocrosista.

Opinión como alcalde:

Opinión como turista :

Opinión como estudiante universitario.

HOJA DE TRABAJO N° 16

Los estudiantes clasifican elementos de origen animal, vegetal y mineral.

Aguja, mesa, lapicero tijeras, regla, cuchara, mermelada, zapato, celular, betún, queso, leche, carne, gorro, colores, huevo, libro, suela, aliso, charqui, cabello, botella, jabón, vela, frazada, plato, jam, yogurt, sombrero.

ANIMAL:

VEGETAL :

-----MINERAL:

HOJA DE TRABAJO N° 17

Clasifica las palabras por sus categorías gramaticales. Las palabras están en forma desordenada.

Éste, ese, él, mi, tú, dé, sé, se, comer, aquél, mí, su, sí, no, ojalá, Juana, o. ni, pero, de, el, malo, horripilante, débilmente, perro, carro, juega, comer, un, la, para, por, en, con, llora, salta, dame, mira, pero, Raúl, casa, sombra, aire, globo, ella, nosotros,

1. VERBO S

2. ADJETIVOS

3. DETERMINANTES

4. NOMBRES O SUSTANTIVOS

5. CONJUNCIONES

6. ADVERBIOS

7. PREPOSICIONES

HOJA DE TRABAJO N° 18

Se pide que hagan observaciones acerca de un Diario local e indiquen las características de su estilo, forma y contenido.

HOJA DE APLICACIÓN N° 19

Menciona cuantas figuras observas en los recuadros

CUANTAS CABEZAS HAY?

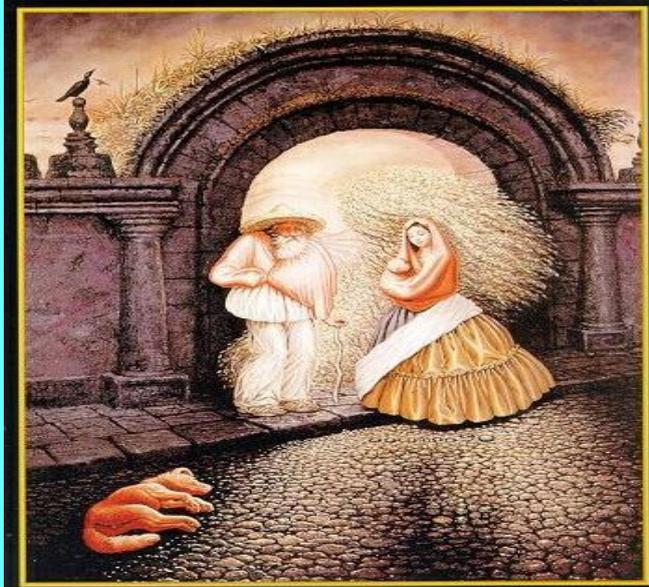


Fig. N 1



Fig. N°

HOJA DE APLICACIÓN N° 20

Se le presenta textos literarios ricos en recursos literarios a fin de que interpreten el verdadero mensaje.

HOJA DE APLICACIÓN N° 21

Explica el gráfico de barras sobre el dinero gastado en el mes de diciembre y enero de la familia Espinoza.

HOJA DE APLICACIÓN N° 22

? ***¿Qué opinas sobre la teoría de enseñar a los niños jugando***

HOJA DE APLICACIÓN N° 23

Indicarles que miren la fotografía de una persona e infieran sus sentimientos y datos adicionales.

HOJA DE APLICACIÓN N° 24

- *Responden preguntas fantásticas:*

¿Qué pasaría si hoy la gravedad dejara de funcionar?

¿Qué harías si pudieras hablar con los animales?

-

HOJA DE APLICACIÓN N° 25

- *Leen el cuento y responden: ¿Por qué crees que el autor dio este final al cuento?
¿Qué final le darías tú?*

NOTA BIOGRAFICA

DAIDEMIA NIETO MIRAVAL

Nació en el distrito de Pachas, provincia de Dos de Mayo, departamento de Huánuco. Es hija de don Pedro Nieto Minaya y de doña Florencia Miraval Godoy.

Sus estudios de primaria lo realizó en la escuela de mujeres N° 32235 de Pachas; parte de sus estudios de nivel secundaria lo hizo en el Colegio Nacional Mixto “ Enrique López Albújar “ de Pachas y concluyendo la otra parte en el Colegio Industrial N° 03 “Nuestra Señora del Carmen” en el distrito de San Miguel , Lima.

Cursó estudios de nivel superior hasta el octavo ciclo en la Facultad de Cooperativismo de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” de Lima.

Estudió en la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco, en la Facultad de Educación en donde obtuvo dos títulos, en la Especialidad de Lengua y Literatura y en la Especialidad de Educación Primaria.

Se desempeñó como docente en los diferentes niveles de educación; en el nivel básico como profesora de primaria y secundaria en los diferentes centros educativos públicos; en el nivel de Institutos Superiores, en el Instituto Superior Pedagógico José Crespo y Castillo de Aucayacu y en el Instituto Superior Pedagógico Público “Marcos Durán Martel” de Huánuco. Y a nivel universitario, como docente en la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco y en la Universidad Peruana “ Cayetano Heredia” de Lima. Actualmente es docente nombrada en la I.E “ Rósulo Soto Carrillo” del sector I de Amarilis. Asimismo forma parte del equipo de consultores de los programas que desarrolla el MINEDU.



ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAGÍSTER

En la sala de Grados de la Escuela de Postgrado, siendo las 11:00 a.m., del día miércoles 21.FEB.13, ante los Jurados de Tesis constituido por los siguientes docentes:

Dr. Edilberto Enrique Suero Rojas	Presidente
Dr. Humberto Montenegro Muguerza	Secretario
Mg. Haiber Echevarría Rodríguez	Vocal

El (la) aspirante al Grado Académico de Magister en Educación, Mención: Investigación y Docencia Superior, Daidemia Nieto Miraval.

Procedió al acto de Defensa:

Con la exposición de la Tesis titulado: "EFICACIA DEL PROGRAMA "ENSEÑAR A PENSAR" EN LA COMPRESION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO, ESPECIALIDAD PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN 2010".

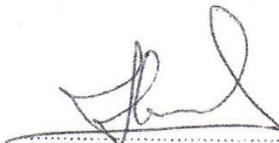
Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente. Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante a Magister, teniendo presente los criterios siguientes:

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

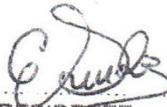
Así mismo, el Jurado plantea a la tesis las observaciones siguientes:

Obteniendo en consecuencia el Maestrísta la Nota de Dieciséis (16)
 Equivalente a Aprobada por lo que se recomienda -
 (Aprobado ó desaprobado)

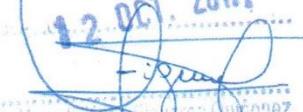
Los miembros del Jurado, firman el presente ACTA en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las 1:00 pm Horas del 21 de febrero del 2013.



SECRETARIO
 DNI N° 22401500


 PRESIDENTE
 DNI N° 29365389



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN
 HUÁNUCO
 RECIBIENDO DEL ORIGINAL
12 OCT 2013

 ALDO YORSLEY RAMÍREZ TORO CORTIÑO
 SECRETARIO GENERAL


 VOCAL
 DNI N° 22469202

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICAS DE POSGRADO

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL (especificar los datos del autor de la tesis)

Apellidos y Nombres: Nieto Miraval, Daidemia
 DNI: 09274584 Correo electrónico: daidemia@hotmail.com
 Teléfonos Casa — Celular 962801193 Oficina —

2. IDENTIFICACION DE LA TESIS

Posgrado	
Maestría:	<u>EDUCACIÓN</u>
Mención:	<u>INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR</u>

Grado Académico obtenido:

Título de la tesis: "Eficacia del Programa: "Enseñar a Pensar" en la Comprensión lectora de los estudiantes del Segundo año, especialidad Primaria de la Universidad Nacional "Herminio Valdizán" 2010"

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 cualquiera 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 pasara a ser de acceso público.

Fecha de firma:



 Firma del autor