



Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora en segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019

Samuel David Ancajima Mena

Eddy Rosario Salinas La Torre

Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara

Gladys Farfán García

Gloria Margot Taica Sánchez

Víctor Francisco Cruz Cisneros





Programa LECTURA para mejorar la comprensión
lectora en segundo
ciclo de la Facultad de Ciencias
Económicas de la Untumbes, 2019

Programa LECTURA para mejorar la comprensión
lectora en segundo
ciclo de la Facultad de Ciencias
Económicas de la Untumbes, 2019

Samuel David Ancajima Mena
Eddy Rosario Salinas La Torre
Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara
Gladys Farfán García
Gloria Margot Taica Sánchez
Víctor Francisco Cruz Cisneros



Samuel David Ancajima Mena
Eddy Rosario Salinas La Torre
Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara
Gladys Farfán García
Gloria Margot Taica Sánchez
Víctor Francisco Cruz Cisneros

Programa LECTURA para mejorar la comprensión
lectora en segundo
ciclo de la Facultad de Ciencias
Económicas de la Untumbes, 2019

ISBN: 978-9942-603-07-4

Savez editorial

Título:

Programa LECTURA para mejorar la comprensión
lectora en segundo
ciclo de la Facultad de Ciencias
Económicas de la Untumbes, 2019

Primera Edición: nOVIEMBRE 2021

ISBN: 978-9942-603-07-4

Obra revisada previamente por la modalidad doble par ciego, en caso

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin la previa autorización por escrito del titular de los derechos de autor, bajo las sanciones establecidas por la ley. El contenido de esta publicación puede ser reproducido citando la fuente.

El trabajo publicado expresa exclusivamente la opinión de los autores, de manera que no compromete el pensamiento ni la responsabilidad del Savez editorial

Introducción

Suscita preocupación en el ambiente educativo internacional, el nivel obtenido por el Perú en la prueba PISA (puesto 64 de 77) en el área de comprensión lectora, aplicada por la OECD (2017), donde se obtuvo un promedio de 401. Asimismo, en el contexto nacional, los resultados ECE del mismo año registran un mínimo porcentaje de rendimiento estudiantil escolar en dicha área: solo el 16.2 % de estudiantes comprenden lo que leen. Sin embargo, esta realidad no varía en la etapa universitaria; así, Ramos (2015) señala que en la universidad continúan los hábitos de copiar textos sin entenderlos. Es por ello que, la universidad peruana ha incorporado, en los primeros ciclos, cursos de redacción, comprensión o argumentación textual. En el departamento de Tumbes, la problemática se evidencia con la poca importancia que docentes y estudiantes otorgan al análisis y demás acciones de comprensión de la lectura, generando un desfase y dificultad en el aprendizaje.

Esta realidad indica que los universitarios no poseen las habilidades o competencias de comprensión lectora, ni técnicas que los habiliten para la interpretación lingüístico-discursiva, que está muy poco desarrollada, siendo un obstáculo para el aprendizaje de cualquier ciencia. (Aliaga, 2015)

Valorando la comprensión lectora como área muy importante en el desarrollo académico del estudiante universitario, surge la propuesta de desarrollo del programa Lectura para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Para elaborar esta tesis se consideraron primero antecedentes internacionales como el de Rello (2017), con la tesis de doctorado "La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Jaume I, de España". Cuya finalidad fue valorar la influencia de los modelos interactivos de lectura en niveles de comprensión de la lectura (comprensión literal, inferencial y total). Investigación cuasiexperimental, que mediante un test de comprensión lectora con escala Likert a 148 participantes, quien concluyó como elementos de suma importancia el desarrollo intencional de acciones lectoras en estudiantes y la importancia que tiene establecer relaciones entre las ideas nuevas con el saber o conocimiento previo. También se determinó la funcionalidad y significancia de la aplicación de sesiones, obteniendo el grupo experimental en posttest, entre 0.259 y 1.358 puntuaciones de diferencia en esta área que los estudiantes del grupo de control, en un nivel de confianza del 95%. Este trabajo previo se eligió porque quedó comprobado el efecto favorable del programa en los niveles de comprensión de la lectura.

También el estudio de Battigelli (2015), con la tesis de doctorado "Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera", de la Universidad de Córdoba, de España. Investigación cuasiexperimental (pretest - postest), que desarrolló un conjunto de sesiones para intervenir pedagógicamente un grupo de 27 alumnos, para determinar la influencia de las estrategias de lectura y comprensión empleadas por el grupo estudiado, quien concluyó que: el grupo experimental alcanzó un nivel de comprensión lectora excelente en un 81%, mientras que el 5% se ubicó en un nivel bueno. Así se puede concluir que el programa logró su objetivo; por lo tanto, el diseño de un programa con estrategias cognitivas y metacognitivas influencia de manera positiva en la comprensión de lectura de los universitarios. Este trabajo se escogió porque trabaja las estrategias metacognitivas mediante un programa de lectura.

La tesis de doctorado de Lera (2017), titulada "Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico, de la Universidad de León, de España", buscó examinar la comprensión lectora de los alumnos en base a las estrategias aplicadas antes, durante y después de la lectura. Investigación cuasi experimental que aplicó como instrumento un cuestionario de respuesta abierta a 1060 participantes, que concluyó que existe un bajo conocimiento y aplicación de

técnicas de comprensión lectora. Asimismo, que los conocimientos sobre estrategias de metacognición no se incrementan de manera significativa en la educación primaria ni en secundaria. La estadística de esta investigación presentó oposiciones considerables en las medidas de comprensión lectora (pretest vs. posttest). El grupo experimental logró una mejora significativa mayor que el grupo de control, que no recibió ninguna atención o guía en la lectura. Este trabajo previo se eligió porque indica la falta de estrategias lectoras y metacognitivas en los grupos de educación básica, y los efectos significativos del mismo.

En el ámbito nacional se ha examinado antecedentes como el estudio de Zecenarro (2017), con la tesis de doctorado "Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, 2011". La finalidad de esta investigación fue establecer la influencia positiva del desarrollo de estrategias de cognición y metacognición en el incremento de niveles de comprensión de la lectura. Estudio experimental que recogió la información mediante una prueba de análisis de lectura dirigida, en una muestra censal a 120 estudiantes; concluyendo que el desarrollo de un programa de cognición y metacognición potencia significativamente el nivel de comprensión crítica en los individuos del grupo de

experimentación. El resultado obtenido en el postest por el grupo de control fue 10,81%, a diferencia del grupo experimental 16,09%. Puntuación que demuestra una oposición significativa entre las agrupaciones estudiadas. Se seleccionó este antecedente porque se ha comprobado la influencia del programa aplicado.

Igualmente, la tesis de doctorado de Enciso (2017), nominada "Influencia del Programa LECCOMP en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Wiener-2015". Estudio con diseño pre experimental, que usó la prueba estandarizada CompLEC, en un grupo de 60 alumnos fraccionados en dos agrupaciones de 30 individuos. Esta investigación concluyó que con un nivel de significancia de 0.05, el grupo experimental obtuvo un alto nivel de comprensión lectora, a diferencia del grupo control en el postest. Lo que indica que, la implementación del programa de intervención LECCOMP influye de manera significativa en el mejoramiento de la comprensión de lectura. Se eligió este antecedente porque quedó comprobada la efectividad de la variable independiente.

De igual forma, la tesis de doctorado de Borbor (2016), llamada "Programa de Intervención de Control de Lectura para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Pedro

Antonio del Águila Hidalgo", Iquitos-2016". Estudio con diseño pre experimental, que empleó como instrumento un programa de control de lectura, en un grupo de 50 estudiantes. Dicha investigación concluyó que los puntajes de pretest y posttest establecieron que el desarrollo de las sesiones generó un incremento significativo de los niveles de comprensión lectora. Al aplicar la prueba χ^2 de comparación de dos frecuencias se halló $\chi^2_{\text{calc}} = 83,3 > \chi^2_{\text{tab}} = 3,84$; $p < 0.05$ que significa que existen diferencias entre estas frecuencias, por lo que se afirma la eficacia del programa. Se escogió este antecedente porque se utilizó un programa de comprensión lectora.

En el ámbito local sirven de antecedentes los estudios de doctorado de Morán (2016), quien en la tesis "El programa técnicas de estudio desarrolla estrategias de aprendizaje y comprensión en estudiantes del nivel secundario, institución educativa "El Triunfo" Tumbes – 2016", de diseño cuasiexperimental, con un total de 60 alumnos y mediante la aplicación del cuestionario, concluyó que el desarrollo del programa influyó significativamente en el incremento de comprensión, comprobado mediante la prueba T student, en un nivel de significancia de $p = 0.0000 < 0.05$. Los puntajes del posttest del grupo experimental han mejorado de manera significativa con respecto a los puntajes del post test del grupo

de control. Se escogió este antecedente porque se utilizó un programa para influenciar en la variable dependiente.

De la misma manera, Arellano (2015), en su tesis de doctorado "La comprensión lectora y el rendimiento académico de estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa "7 de Enero"- Corrales, 2015", con una población de 62 estudiantes y la aplicación de una prueba estandarizada de respuestas cerradas, determinó una preponderancia de los niveles de comprensión lectora regular en un 67.74% y un nivel de rendimiento académico en logro previsto de 85.48%, concluyendo en la comprobación de una relación significativa en ambas variables. Los resultados de estadística inferencial determinaron una relación según el coeficiente r de Pearson de 0,650**, indicando una correlación alta, directa y significativa al nivel 0,01. Este antecedente enfatiza la relación y significancia de ambas variables.

Finalmente, Dios (2015), en su tesis de doctorado "Estrategias didácticas del enfoque comunicativo textual para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes del 6to grado de la institución educativa N° 025 República del Ecuador - San Isidro, 2015", de diseño cuasi experimental, y aplicado en un grupo de 55 estudiantes y la aplicación de un cuestionario, determinó que el desarrollo de actividades o estrategias de análisis comunicativo del texto mejoran la

comprensión de textos, y que existe una diferencia de medias en el grupo experimental de 6.07 en una escala de 20 puntos. Se escogió este antecedente porque se utilizó un conjunto de estrategias para promover la comprensión lectora.

La variable independiente, programa Lectura se define como la planificación, desarrollo y evaluación de un programa experimental que permite a los docentes, experimentar con un conjunto de teorías, enfoques y métodos para determinar la efectividad de la temática, metodología y evaluación cuantitativa del logro de competencias en un determinado contexto espacio-temporal (León, 2014).

Una de las teorías que sustentan la investigación es la teoría del aprendizaje significativo, cuyo formulador es el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (Argüelles, 1998). Los aportes de esta teoría señalan la existencia de una red de conocimientos o saberes instalados en la estructura cognitiva que ya han sido adaptados o estructurados para que las nuevas informaciones o conceptos puedan acoplarse de manera sistemática en la medida que el individuo va a aprendiendo. Este tipo de aprendizaje parte de la motivación y un conjunto de acciones determinadas por el sujeto que aprende, quien valora los nuevos saberes de acuerdo a esa estructura que ya posee y que son importantes (Ausubel, 2009). Como señalan Cano et al. (2014), la manera en que se puede interpretar los

textos, se incrementa en la medida que se cuente con una mayor cantidad de datos o recursos cognitivos, los que serán relacionados construyendo una red de anclajes y de interpretaciones o elaboración de nuevos significados (Argudín & Luna, 1995). Asimismo, los especialistas en aprendizaje y lectura indican que los obstáculos de comprensión podrán superarse en mejor medida, al contar con una red mayor de saberes previos ya sean cognitivos o metacognitivos; es decir: conceptos, significados, o estrategias o mecanismos de abordaje de la lectura (Alliende & Condemarín, 1986). Estos saberes previos facilitan la memoria, la producción de inferencias, asociaciones estructurales, analogías, discriminación de contenidos y, en consecuencia, la comprensión y valoración u opinión. Estudios de Pressley y Afflerbach (1995), califican de muy importantes los saberes previos en la comprensión de lectura, indicando que estos aumentan la capacidad de interpretación textual.

Gaeta (2015) señala que el nivel de exigencia de comprensión de lectura y de investigación o análisis científico propios o característicos de los estudios universitarios, implican una capacidad óptima por parte de los alumnos para gestionar, analizar e integrar los contenidos temáticos de bibliografía variada, a través de la elaboración de información de forma significativa. De tal manera que, los logros en comprensión o análisis de lecturas, se enlazan con el aprendizaje significativo,

valorando los conocimientos previos y los objetivos académicos.

El aprendizaje significativo presenta la siguiente tipología: Aprendizaje de representaciones, donde se otorga significado a símbolos asociándolos con la realidad objetiva; aprendizaje de conceptos, un símbolo se asocia o enlaza con las ideas personales, aprendizaje de unidades léxicas menores como artículos o determinantes, formulación de proposiciones, relacionamiento lógico de conceptos, acciones que constituyen formas de aprendizaje significativo mejor elaborados, y que implica la realización de apreciaciones científicas, matemáticas y filosóficas muy complejas (Golman y Van Oostendorp, 1999).

Asimismo, la teoría del conocimiento constructivista, que sostiene la construcción del conocimiento a partir del accionar del estudiante, valorando su singularidad en la manera de interpretar la información (Koosha et al., 2016). Bajo este enfoque, el individuo activa, independientemente, todos sus procesos de realización del aprendizaje. Los representantes de esta teoría como Piaget, Vygotsky y Bruner, señalan que todo aprendizaje implica un procesamiento secuencial y organizativo de manera interna o cognitiva, donde, de manera activa los individuos adquieren o conforman estructuras desde

niveles simples a los más complejos. Piaget (1982), denomina estadios a estos niveles o etapas.

Bruner define el aprendizaje como una secuenciación de etapas o niveles donde el individuo construye nuevas ideas, asociaciones o conceptos partiendo de conocimientos anteriores (Huerta, 2009). A ese conjunto de esquemas, modelos o asociaciones que otorgan significado al nuevo conocimiento se le denomina estructura cognitiva, y sirven de apoyo mediante acciones como la memoria, razonamiento, discriminación de contenidos y representación. Asimismo, el aporte histórico-cultural vigotskiano, valora la relación dialéctica hombre - mundo, que destaca el efecto de las relaciones sociales establecidas entre el hombre y su entorno. Esta relación indica que toda actividad de aprendizaje es dinámica y consiste en una especie de apropiación o asimilación de las manifestaciones culturales, acciones que evidencian características activas propias de procesos psíquicos (Delmastro, 2005).

La teoría del contexto o situacional de Kintsch y Van Dijk, quienes establecieron tres estadios o áreas de comprensión de la lectura, los mismos que no son secuenciales, sino asociativos, y que, en cada uno, el individuo puede llegar a comprender la información presentada, de acuerdo a los esfuerzos individuales y su capacidad de interpretación y

asociación contextual (Atorresi, 2009). Estos niveles son: Superficial, primer estadio de la comprensión consistente en identificar los datos que componen la superficie o primera capa del texto, es decir: signos y palabras, ya sea independientes o agrupadas en base a ideas o relaciones (Brown y Day, 1983). Base del texto, estadio intermedio, donde el lector identifica la micro y macroestructura textual, consiste en trasladar su análisis de unidades lingüísticas a conceptos. Según Van Dijk (1989), en este nivel, el lector dispone de un sistema de reconocimiento de la significación, para lo cual debe volver, en varias ocasiones, a la parte inicial del texto, con el fin de identificar la temática textual y discriminar en ideas importantes y secundarias. Cuando el lector asocia los niveles de superficie y base del texto, ha identificado ya una serie de micro y macroestructuras textuales (Kintsch, 2002). El tercer nivel de comprensión que considera esta teoría es el denominado modelo de situación. Este nivel, por su misma naturaleza y mecanismos de elaboración es más profundo al poder, el lector, establecer inferencias o asociaciones mayores. Este nivel permite la incorporación máxima de una lectura con los conocimientos que previamente ya se tienen. Aquí, el lector ha construido ya la nueva significación del contenido y lo ha anexado a su conjunto de ideas y valoraciones. Cuando es capaz de establecer inferencias, el lector puede complementar toda la información recibida y otorgar coherencia al texto,

mediante un proceso sistemático e inconsciente (Kintsch, 2002).

Asimismo, la investigación considera la teoría psicolingüística de la metacognición, que establece mecanismos de conocimiento o regulación ontogenética de mecanismos mentales y determina un conjunto de procesos globales de representación cognitiva (Campanario, 1998). Esta teoría aporta con la definición de habilidades metacognitivas, reorganización mental e identificación de tareas o roles para cada proceso que surge mentalmente ante los estímulos del mundo exterior. Resultados de estos procesos altamente complejos son las formas de comprensión lectora, recepción de significados, atención lectora, solución de problemas, inferencias o valoraciones (Flavell, 1979).

La metacognición según Larrañaga y Yubero (2015), se compone de la conciencia de los procesos mentales y la autorregulación, que se define como la administración individual de cada sujeto. Para Ramírez y Álvarez (2006), la conciencia de los procesos mentales o cognitivos viene a ser el conjunto de datos con que el lector cuenta para asociar una significación a un contexto cognitivo en particular, y que involucra una serie de procesos como la conciencia del pensamiento, memoria, recuerdo, olvido, análisis de datos, síntesis, entre otros recursos que utiliza para interpretar o

procesar toda la información; el segundo manifiesta el conjunto de estrategias o habilidades técnicas para dirigir el aprendizaje; es decir, qué recurso se utilizará para poder abordar el contenido a incorporar con la finalidad de que se realice una determinada tarea en cumplimiento de los objetivos planteados; sin embargo, se incluyen también, estrategias de planificación y control o evaluación.

La contribución más significativa de esta teoría radica en la identificación y aplicación de técnicas educativas en cada secuencia de asimilación de conocimientos, valorando las características del curso o temática a desarrollar. Tal y como señalan los especialistas, es necesario entender la importancia de los procesos activados para lograr el aprendizaje en los educandos, procesos que el docente tendrá en cuenta desde la planificación de las sesiones educativas, por consiguiente, el resultado de este sistema será un conocimiento significativo y permanente en el tiempo (González, 2008).

Guerra y Guevara (2017), consideran que la programación de técnicas de aprendizaje establecidas por la metacognición es necesaria para lograr un aprendizaje exacto y dirigido, es como una especie de conocimiento previo de los objetivos o metas y de las maneras o mecanismos para lograrlos. Para Johnston (1989), los aportes de esta teoría se vislumbran en el concepto de autoaprendizaje o de aprender a aprender, considerando

todos los mecanismos y formas de adquisición del nuevo conocimiento (métodos, técnicas, procesamientos, etc.), pero, además, adquieren significancia al partir de un objetivo central, a partir del cual gira todo el proceso de aprendizaje; es decir, qué lograr, qué hacer y cómo hacerlo, teniendo conciencia de los nuevos conocimientos adquiridos (Cooper, 1998). Pero, además, los lectores deben contar con un determinado tipo de motivación, un propósito de realización. Los teóricos de la metacognición identifican dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca (Llanos, 2013).

El estudio también considera en su base teórica, el modelo de la autorregulación de Zimmerman, cuyo aporte radica en valorar el papel activo del lector en cada uno de los procesos de comprensión de textos, quien debe seguir la secuencia de motivación, metacognición, conductas observables y el contexto situacional, ya sea textual o de su propio entorno (Zimmerman, 2013). Este modelo se basa en los estudios del teórico Bandura, quien valora la autorregulación como elemento importante en el aprendizaje (Spillane, 2005). En base al modelo de la autorregulación se ha establecido el análisis de las actividades a desarrollar, establecimiento de metas, planificación y motivación. Pressley y Afflerbach (1995), estudiaron el tiempo que implica la realización de tareas, correlacionando la complejidad de estas y los mejores resultados en correspondencia con la planificación. Sin

embargo, este modelo indica que, además se debe estudiar la valoración que implica la tarea encomendada al estudiante para él mismo, lo que reviste de motivación todo el proceso restante, midiendo el esfuerzo y actitud que se va a presentar y, asimismo, la atención; el alumno debe ser consciente del proceso para poder autorregularlo (Spillane & Hopkins, 2013). Son elementos que se incluyen en este modelo de comprensión de lectura: saberes previos, metas de lectura y planificación de actividades (Zimmerman, 2013).

El modelo de micro y macroprocesamiento textual, que sostiene la descomposición del texto en dos unidades análogas y complementarias a nivel de micro y macroprocesamiento (Mayor y Pinillos, 1991). Las actividades que indica el modelo se realizan automáticamente, involucrando una serie de subprocesos que buscan la decodificación de la información (Scheerens & Bosker, 1997). Los microprocesos que señala este modelo para la interpretación o comprensión textual son: identificación de grafías, palabras y proposiciones, decodificación silábica, análisis y codificación de la normativa gramatical dependiendo del sistema o lengua en que se construye el texto y sintaxis (Macclelland, 1986). Asimismo, los macroprocesos son las acciones determinan la macroestructura textual; es decir, la carga semántica del contenido textual o su significación integral. Los macroprocesos que desarrolla el lector son:

enlace o asociación de datos, determinación de la cohesión y coherencia, construcción de la significancia de la estructura, elaboración de un contexto de interpretación y valoración (Elosúa y García, 1993). Según Smart & Marshall (2013), este modelo de comprensión textual implica el desarrollo de la siguiente secuencia: observación y caracterización de los conjuntos léxicos (signos independientes, letras, palabras o frases), distribución y análisis de las estructuras simples y complejas, representación semántica, decodificación, contextualización y valoración.

Son dimensiones de la variable independiente, programa lectura: los niveles de representación del discurso, la metacognición y el microprocesamiento textual. Los niveles de representación del discurso son las formas de análisis, tratamiento y comprensión del texto, desde unidades simples a conceptos complejos. Los indicadores de esta dimensión son: nivel superficial, que es referencial e implica la significación directa de palabras y demás elementos semánticos individuales. Estos datos o informaciones mínimas se guardan en el área cerebral de la capacidad de recuerdo inmediato y comunicación, para que, en un tiempo mínimo, el lector pueda comprenderlas y otorgarles significado (Van Dijk, 1983). Nivel intermedio o también denominado base del texto, en este nivel, el lector dispone de un sistema de reconocimiento de la significación, para lo cual debe volver, en

varias ocasiones, a la parte inicial del texto, con el fin de identificar la temática textual y discriminar en ideas importantes y secundarias. (Van Dijk, 1989). Nivel profundo o inferencial, el lector ha construido ya la nueva significación del contenido y lo ha anexado a su conjunto de ideas y valoraciones. Cuando es capaz de establecer inferencias, el lector puede complementar toda la información recibida y otorgar coherencia al texto, mediante un proceso sistemático e inconsciente (Kintsch, 2002).

La metacognición para Flavell (2000), implica el ser consciente de cada proceso, mecanismo o acciones, y, asimismo, de los productos cognitivos que suceden cuando se examina un contenido textual o de significación, este conjunto de acciones permite la evaluación, la mediación y sistematización de ese conjunto de saberes. Para Luria (1984), esta dimensión implica la valoración de antecedentes y consecuentes causales en la estructura y logro textual. Este proceso puede organizarse mediante el uso de gráficos como diagramas u organizadores conceptuales – visuales. Estos mecanismos tienen efectos asociativos y de recordación inmediata para los lectores (León y Slisko, 2000). Son indicadores para su medición: conocimiento de la actividad cognitiva, que viene a ser el manejo de información referente a los procesos mentales que debe usarse para poder comprender un texto, y de los cuales el individuo debe hacer uso para poder concluir una actividad

educativa de aprendizaje efectivo, asimismo, debe considerar la realidad espacio-temporal y el objetivo a conseguir (Snow, 2002). Habilidades de desarrollo y control, que consiste en procesar toda la información recibida en base a la ejecución un conjunto de técnicas, estrategias o habilidades para dirigir el aprendizaje; es decir, la utilización de recursos para poder abordar el contenido a incorporar con la finalidad de que se realice una determinada tarea en cumplimiento de los objetivos planteados (Muñoz et al., 2016). Y, asimismo, revisión y evaluación de las actividades, indicador que permite comprobar la selección idónea de procesar los textos seleccionados y determinar la eficacia de las técnicas de desarrollo empleadas con el fin de proseguir con su ejecución o proponer un cambio en la metodología o didáctica (Madero, 2011).

Con respecto a la dimensión del microprocesamiento textual, Maclelland (1986), considera que el microprocesamiento es el proceso más básico en la comprensión lectora y viene a ser la identificación de las unidades de significación del texto (Moje et al., 2008). Estas significaciones son una especie de afirmación abstracta con respecto a algo o alguien en el texto. Los indicadores de esta dimensión son: nivel de decodificación, que son microprocesos concernientes a la identificación de unidades léxicas. Nivel de significación, consistente en el otorgamiento de significado a palabras,

frases, locuciones, oraciones o párrafos (Nunnally, 1978). Nivel de comprensión literal, que viene a ser el conjunto de procesos de comprensión semántica de los textos (Larrañaga et al., 2018).

El desarrollo metodológico del programa Lectura, implicó el desarrollo de tres áreas de la didáctica de la lectura: Los niveles de representación del discurso, que son las formas de análisis, tratamiento y comprensión del texto, desde unidades simples a conceptos complejos, reconocimiento de la micro y macroestructura, e integración del texto con los saberes previos, incluida la valoración u opinión sobre el texto en un determinado contexto (Kintsch, 2002). La metacognición, que implicó el ser consciente de cada uno de los procesos, mecanismos, acciones y, asimismo, de los productos cognitivos que suceden cuando se examina un contenido textual o de significación, este conjunto de acciones permite la evaluación, la mediación y sistematización de ese conjunto de saberes (Nóbrega y Franco, 2014). En este proceso se organizaron las estrategias de tratamiento de la lectura mediante el uso de gráficos como diagramas u organizadores conceptuales – visuales y técnicas de análisis y evaluación de la comprensión (Johnston, 1989). Y el microprocesamiento textual, que viene a ser la identificación de las unidades de significación del texto referidas a la identificación de términos, asociación de significados a las unidades léxicas: palabras,

frases, locuciones, oraciones o párrafos; e identificación de la estructura explícita de la lectura (Rubio, 2018).

La secuencia metodológica implica en primer lugar, la planificación y organización de la sesión de clase, la asistencia y participación de los estudiantes, la recuperación de saberes previos y comunicación de actividades metacognitivas, presentación de los materiales y textos a usar, en donde el estudiante compartirá los conocimientos que trae acerca del tema del texto. Asimismo, se debe establecer el tiempo, las metas y competencias a desarrollar mediante la lectura (Novoa, 2018). Se considera, además, la lectura del texto y desarrollo de actividades mediante la aplicación de técnicas de identificación de términos desconocidos, sinonimia y antonimia, subrayado y sumillado, identificación de ideas, elaboración de esquemas y comentarios crítico – valorativos (Munayco, 2018). Finalmente, la evaluación, fase que implica que los estudiantes desarrollen la prueba de comprensión lectora. Esta secuencia metodológica de actividades se debe planificar y desarrollar en las diferentes sesiones educativas.

La variable dependiente, comprensión lectora es definida por Solé (2000), como el mecanismo de elaboración de un significado al observar e internalizar los segmentos principales del texto y conectarlas con las definiciones que han sido internalizadas. Este mecanismo o sistema consiste en la

elaboración de significados mediante la asimilación de las ideas del argumento textual y su relación con las estructuras cognitivas que ya han sido asimiladas (García, 2011). Para Fink (2001), es un mecanismo de asimilación de contenidos o interrelación entre los datos que ya existen en la mente y los datos que brinda un determinado documento o texto, el mismo que presenta una determinada estructura y sendos contenidos. Es entonces que, a través del proceso lector, se estructuran o incorporan más significados o informaciones (Sánchez, 1988). O como el conjunto de estrategias y técnicas de interacción entre un sujeto que lee o aprende -con sus datos anteriores- y un texto, valorando su esquema de forma y fondo (Gardner, 1993). Sin embargo, González (2008), la define como una habilidad que consiste en extraer datos e información diversa para elaborar la significación de documentos redactados, en una dimensión de valoración literal y de interpretación o predicción. Estas habilidades mediante las que se extraen datos e información diversa para elaborar la significación de documentos redactados en el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico - valorativo, e inclusive de predicción (Gaona et al., 2016).

Son dimensiones de esta variable: la comprensión literal, definida por Hernández (2007), como el proceso de decodificar el fondo de la estructura textual, mediante la señalización y determinación de datos en el formato textual. Es decir, como

la capacidad básica que permite extrapolar aprendizajes de los lectores, a procesos más elevados. Es la forma o secuencia que determinará el logro de una asimilación o acomodación textual (Felipe & Barrios, 2015). Márquez (2014), señala que la comprensión literal es aquella donde se identifican los procesos de la decodificación directa de los textos, sin reparar en detalles o posibles proyecciones, sino solo las estructuras textuales. Es decir, la evidencia de procesos que permitan identificar sistemas básicos que permitan desplegar luego procesos más elaborados. Son indicadores de esta dimensión: percepción del texto, impresión primera del lector frente al documento, en esta, identifica, mediante una lectura general el conocimiento semántico, y la identificación del tema siendo capaz de responder la interrogante ¿de qué trata el texto? (Sanz, 2003). Reconocimiento del orden cronológico y las secuencias narrativas, Van Dijk (1989), expresa que este proceso implica la identificación de una secuencia narrativa que se desenvuelve en un tiempo y espacio, es entonces que el lector debe de ser capaz de insertarse en una secuencia propuesta por el autor. En esta secuencia establece el papel de cada uno de los personajes. Identificación de hechos y personajes o eventos, para Vallés (2005), la lectura en este nivel permite identificar en la secuencia narrativa los eventos o hechos que son protagonizados por diversos personajes.

Fink (2001), define la dimensión comprensión inferencial como la realización de interrelaciones de manera lógica (inducciones, deducciones o sistemas analógicos), que surgen interconectadas con las ideas registradas en forma de determinantes o frases. Por lo tanto, la comprensión inferencial implica las realizaciones de múltiples y variadas asociaciones en un nivel de la lógica tales como la inducción, deducción o interrelación, entre los contenidos que se producen explícitamente en cada una de las unidades del texto. González (2008), indica al respecto, que, en este nivel, las asociaciones se ubican en el texto, entre las diversas proposiciones (particulares o generales) que se disponen a lo largo de párrafos u oraciones, y que pueden determinar la aparición de ideas propias del texto o la creación de nuevas ideas con respecto al texto y en relación con otras fuentes, pueden, además, partir de asociaciones o de saberes previos. Son indicadores de esta dimensión: Identifica la temática del texto y las ideas, Duarte (2012), remarca en este proceso las actividades de identificación o registro de abstracción inicial, siendo capaz el lector de poder deducir las ideas rectoras o las secundarias y la temática del texto. Relaciona el texto con lecturas similares, mediante la comprensión, el lector es capaz de relacionar los significados de manera analógica con textos de similar estructura o significancia, partiendo de un contexto de singularización (Solé, 2000). Realiza inferencias sobre el

texto, las inferencias vienen a ser las deducciones a partir de evidencias, pistas o señales semánticas; en el texto se producen como una etapa media y de interpretación del texto (Jiménez, 2018).

Se define la tercera dimensión, comprensión crítico – valorativa como la concreción de una opinión axiológica del texto con criterio de evaluación, y en esta medida se necesita de registros anteriores del sujeto agente de la lectura, de su determinación y de su sensibilidad (González, 2008). Este nivel de comprensión se presenta como la redacción concluyente de una opinión axiológica, y, sobre todo, con modelamiento valorativo y por ello requiere de los datos registrados del lector, de su criterio y de su afectividad (Fidalgo et al., 2015). Son indicadores de esta dimensión: Asocia las ideas del texto con su posición personal, Duarte (2014), sostiene que la asociación es el tendido de puentes o conectores semánticos intertextuales. Es la reunión de las experiencias previas o textos similares con las ideas presentes en la lectura o texto. Valora la organización del texto, Jiménez (2018), expresa que la lectura de un texto se produce en la medida que se puede identificar su estructura semántica, morfológica y sintáctica. Los párrafos se organizan en secuencias narrativas y adquieren la funcionalidad en base a una temática establecida (Zarei & Gahremani, 2010). Emite su opinión valorativa acerca del texto, para Duarte (2014), la opinión o valoración crítica con respecto

al texto viene a ser la posición que asume el lector ante el conjunto semántico estructurado. Estas asociaciones las realiza al haber cumplido un nivel profundo de abstracción e interpretación (Villardón et al., 2013). Hernández (2007), indica que este nivel se presenta como la redacción concluyente de una opinión axiológica, y, sobre todo, con carácter evaluativo y por ello requiere de los saberes anteriores del lector, de su criterio y de su sensibilidad.

El problema general planteado en la investigación fue ¿En qué medida el programa Lectura mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019? Asimismo, se plantearon los siguientes problemas específicos: ¿En qué medida el programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019? ¿En qué medida el programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019? ¿En qué medida el programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión crítico - valorativo de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019?

El trabajo se justificó a partir de cuatro aspectos. En primer lugar, tiene relevancia social porque beneficia a la comunidad educativa universitaria y a la comunidad científica. En segundo lugar, posee implicancias prácticas porque contribuye a mejorar el análisis y comprensión de la lectura de los estudiantes del segundo ciclo de Economía de la Universidad Nacional de Tumbes (GE). En tercer lugar, tiene fundamento teórico porque aporta nuevo conocimiento con fundamento teórico basado en antecedentes y en las teorías científicas. En cuarto lugar, posee utilidad metodológica porque se ha experimentado comprobándose los resultados positivos de un programa de comprensión de lectura.

Este libro tiene como objetivo general que se formuló fue: Conocer el efecto del programa Lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Presentación de hallazgos

El posttest de la variable comprensión lectora, que el 36,67% de los individuos del grupo control alcanzaron el nivel medio y el 63,33% el nivel bajo. En cambio, el 86,67% del grupo experimental mejoró sus puntajes ubicándose en el nivel alto, evidenciando un incremento del nivel medio al alto, posterior a la aplicación del programa de comprensión lectora, la

dimensión comprensión literal, que el 10% de los individuos del grupo control lograron el nivel alto, el 23,33% el nivel medio y el 66,67% el nivel bajo. En oposición, el 63,33% de los educandos del grupo experimental se ubicaron en el nivel alto, observando un incremento del nivel medio al alto, posterior al desarrollo de sesiones de comprensión de lectura, indicadas por el programa.

El postest de la dimensión comprensión inferencial, que el 23,33% de los educandos del grupo control consiguieron el nivel medio y el 76,67% el nivel bajo. En oposición, el 76,67% de individuos del grupo experimental se situaron en el nivel alto, visualizando un incremento del 70%, posterior a las sesiones de comprensión de lectura que indica el programa, la dimensión cantidad, que el 60% de los educandos del grupo control han alcanzado el nivel medio y el 40% el nivel bajo. Mientras que el 43,33% de los alumnos del grupo experimental se han ubicado en el nivel alto, observando un incremento del nivel medio al alto, posterior a la aplicación del programa de comprensión lectora.

En este libro se ha comprobado que el programa Lectura ha mejorado de modo significativo el nivel de comprensión de lectura y de sus dimensiones de comprensión literal, comprensión inferencial y crítico - valorativa, en de los alumnos del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la

Untumbes, 2019. El que se fundamenta en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, constructivistas de Vigotsky, de contexto de Van Dijk y metacognitivas cuyas directrices principales postulan los procesos psicolingüísticos de construcción cognitiva del aprendizaje, metacognición, organización y microprocesamiento del significado en un determinado contexto situacional (León y Slisko, 2000).

Las puntuaciones logradas en la variable comprensión lectora, en el postest por el grupo control se situaron, predominantemente, en el nivel bajo con el 63,33%. Mientras que los puntajes del grupo experimental mejoraron alcanzado el nivel alto con el 86,67%. Estos resultados se relacionan con los alcanzados en la tesis de Borbor (2016), que en la prueba pre test, el 44.00% de los estudiantes lograron el nivel bajo, mientras que en el postest el 92.00% alcanzaron el nivel alto. Asimismo, Dios (2015) determinó que, en el pre test, el 34.48% de los estudiantes lograron el nivel bajo, mientras que, en el postest el 72.41% alcanzaron el nivel alto. Al respecto se deduce que, en los casos expuestos, se confirman los efectos positivos de la aplicación del programa, en los educandos del grupo experimental. Se observa, en estos resultados, la efectividad de acciones donde el estudiante, al tomar como información las palabras, sus relaciones y las ideas va expresando el significado del texto y sus asociaciones, mejorando sus competencias lectoras y de interpretación o

comprensión, como lo indica Van Dijk en su teoría del contexto (Van Dijk, 1989).

La prueba T de Student para muestras relacionadas, se verificó una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el posttest, obteniendo una T de Student calculada de 19,162 y una Sig.= 0.000 < 0.05; por lo que se tomó la decisión de rechazarse la hipótesis nula y aceptarse la hipótesis de investigación; por lo tanto se concluye que la aplicación del programa Lectura mejoró de modo significativo La comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. Resultado que se asemeja a lo obtenido en la investigación realizada en España por Rello (2017), quien concluyó que la aplicación de un programa de estrategias de lectura favorece el nivel de comprensión lectora. También concuerda con los resultados de la tesis realizada por Battigelli (2015), quien comprobó la influencia del programa al verificar que los estudiantes alcanzaron un nivel de comprensión lectora excelente en un índice significativo de 81%. Asimismo, coincide con lo hallado en la tesis de Dios (2015), que comprobó la influencia significativa de los programas de lectura. Igualmente, tiene similitud con lo encontrado en el estudio realizado en Lima, Zecenarro (2017), quien, partiendo de las proyecciones obtenidas del contraste de la hipótesis general, concluyó que el desarrollo de las actividades

cognitivas y metacognitivas mejora de forma significativa, la comprensión lectora; finalmente, el estudio de Enciso (2017), donde se obtuvo un valor $p = 0,000$, y una $t = 4.024$, y con un nivel de significación de 0.05, indicando que el grupo experimental obtiene mejores resultados en comprensión de lectura que el grupo control en la evaluación posttest. Es decir, la aplicación adecuada de programas de intervención influencia de manera significativa en la comprensión de lectura de los alumnos del primer ciclo de la Universidad Wiener-2015.

Tal y como indican Cano et al. (2014), y se pone en evidencia en la comprobación de la hipótesis general, en la medida que el lector cuente con una mayor carga de conocimientos o saberes, y los utilice en el proceso de lectura, podrá comprender mejor. Relación establecida mediante conocimientos, datos o informaciones, cuya naturaleza es especialmente relevante para el lector (Ausubel, 2009).

En los valores encontrados con respecto a la dimensión de comprensión literal, el grupo control en el posttest, solo el 10,00% se situó en el nivel alto, mientras que los puntajes del grupo experimental lograron el nivel alto con el 63.33. Al respecto estos resultados indican que los estudiantes con quienes se experimentó el programa Lectura fortalecieron la dimensión de comprensión literal. Resultados que se asocian analógicamente con los obtenidos por Dios (2016), donde,

mientras que el 75.86% alcanzaron un nivel medio, ninguno logró el nivel alto; a diferencia del posttest, donde el 79.31% llega al nivel alto. Asimismo, Rello (2017) identificó diferencias significativas en comprensión literal entre el grupo control y el grupo experimental en el posttest ($p = .004$), obteniendo los sujetos del GE entre .297 y 1.497 puntos más que los sujetos del GC, con un nivel de confianza del 95%.

La prueba T de Student (que arrojó 10,456), se comprobó una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el posttest, logrando una Sig.= 0.000 < 0.05; por lo que se tomó la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_1 ; por lo tanto, la conclusión fue que la aplicación del programa Lectura mejoró de modo significativo la comprensión literal. Similar resultado obtuvo el estudio de Dios (2016), con una significancia de la diferencia de medias, al 95% de confiabilidad, y menor a 0,05 que aceptó su hipótesis de investigación; es decir, que la aplicación de un programa con determinadas estrategias didácticas y enfoques contextuales, desarrolla las competencias de comprensión literal, dimensión que para Gonzalez (2008), consiste en extraer datos e información diversa para elaborar la significación del texto. Márquez (2014), remarca que la comprensión literal es piedra angular en el desarrollo de toda comprensión, al identificar procesos de la decodificación directa de los textos.

Las calificaciones conseguidas en la dimensión comprensión inferencial en el posttest por el grupo control se situaron en el nivel bajo con el 76,67%. En tanto que las puntuaciones del grupo experimental lograron el nivel alto con el 76,67. Estos hallazgos muestran que los estudiantes que recibieron el programa Lectura mejoraron la dimensión de comprensión inferencial, definida por Gaona, Santos & Coronado (2016), más que los alumnos que no fueron fortalecidos con el programa. De la misma manera, Rello (2017), obtuvo en sus investigaciones que los sujetos del grupo experimental, tras la aplicación en posttest presentaron entre 0.259 y 1.358 puntos más en comprensión inferencial, que los alumnos que no participaron de la experimentación (G.C.), con un nivel de confianza del 95%. Resultados similares obtuvo Dios (2016) con un GE en pretest del 58.62% en nivel medio y posttest de 62.07% en nivel alto, la diferencia de medias obtenida es de 5.98 en una escala de 20 puntos.

La prueba T de Student (13,396), se confrontó una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el posttest, consiguiendo una Sig.= 0.000 < 0.05; por lo que se tomó la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_2 ; por consiguiente, se llegó a concluir que la aplicación del programa Lectura mejora significativamente la dimensión de comprensión inferencial.

Guerra & Guevara (2017), al analizar el nivel inferencial de la comprensión de lectura, indican que la persona que desarrolla la lectura, utiliza totalmente el conjunto de sus vivencias o experiencias o saberes que encuentran asociaciones con la temática, con las cuales elabora luego proyecciones, conclusiones, valoraciones o proyecciones. Al respecto, la teoría psicolingüística de la metacognición, establece el conocimiento y regulación o autocontrol de todas las actividades cognoscitivas, permitiendo que el lector pueda deducir o realizar acciones de inferencia (Campanario, 1998). El desarrollo de estas habilidades metacognoscitivas desempeña un papel importante en las inferencias y muchos tipos de actividad cognoscitiva al desarrollar la recepción, la atención, la solución de problemas y diversas formas de autocontrol y relacionamiento textual o de significados (Flavell, 1979). Según Solé (2000), el modelo del microprocesamiento textual, permite, además, la realización de inferencias, al considerar las actividades lectoras en base a un mecanismo que determina niveles, partiendo de la decodificación de las unidades léxicas y sintácticas o gramaticales, llegando a un nivel de análisis semántico contextual de expresiones como preposiciones u oraciones, asociaciones o inferencias e incluso valoraciones u opiniones (Telles y Bruzual, 2005).

Las valoraciones alcanzadas en la dimensión comprensión crítico - valorativa en el postest por el grupo control se

colocaron en 60% en nivel medio y 40% en nivel bajo. En cambio, los puntajes del grupo experimental obtuvieron el nivel alto con el 43,33%. Estos resultados revelan que los estudiantes que recibieron el programa Lectura mejoraron la dimensión crítico - valorativa, referida por Solé (2000), más que los individuos que no recibieron el programa. Asimismo, Zecenarro (2017), en su estudio identificó que mediante la aplicación de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas se logró mejorar significativamente el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del grupo experimental. A partir de los promedios obtenidos en el postest por el grupo de control de 10,81 y del grupo experimental de 16,09, se demuestra que existe una diferencia significativa entre ambos grupos, puesto que el grupo experimental tuvo un incremento de 5,28 más, en relación al grupo control. González (2008) define esta dimensión como la concreción de una opinión axiológica del texto con criterio de evaluación, y en esta medida se necesita, además de la lectura del sujeto agente, de su determinación y de su sensibilidad. Para Solé (2000) este nivel de comprensión se presenta como la redacción concluyente de una opinión axiológica, y, sobre todo, con modelamiento valorativo y por ello requiere de los datos registrados del lector, de su criterio y de su afectividad.

En la prueba de hipótesis específica 3, mediante la prueba T de Student (9,948) para muestras relacionadas se contrastó una

diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el postest, alcanzando una Sig.= 0.000 < 0.05; por lo que se tomó la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_3 ; en consecuencia, se concluye que la aplicación del programa Lectura mejoró significativamente el nivel de comprensión crítico-valorativa de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. Asimismo, Dios (2016) observó en su estudio que en el pre test el 55.17% alcanzó un nivel medio; 44.83% se quedó en el nivel bajo, ninguno llegó al nivel alto. Mientras que, en el postest, 62.07% llegó al nivel alto. En este estudio, la diferencia de medias fue de 6.61 en una escala de 20 puntos.

En este nivel, los alumnos son capaces de asociar las ideas del texto con su posición personal (Duarte, 2014), valorar la organización del texto (Jiménez, 2018) y emitir su opinión valorativa acerca del texto (Duarte, 2014).

La teoría del Contexto o Situacional de Kintsch y Van Dijk, indica que los niveles de representación y comprensión –que no son sucesivos, sino recursivos, según el grado de profundidad que logra la comprensión en cada ciclo (Atorresi, 2009), se alcanzan mediante un conjunto de actividades secuenciales de conocimiento de las unidades léxicas, sus asociaciones y las significancias resultantes del análisis, de tal manera que se pueda abordar el contenido o significancia de

la lectura, de manera ordenada y secuencial, de esta manera se sigue un proceso que permite pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales y a una representación mental, donde el lector se convierte en un ser capaz de asimilar de manera directa mediante los sentidos, la totalidad del texto o impresión superficial, realizando detenimientos al finalizar la lectura de proposiciones u otras estructuras contextuales que contengan datos relevantes (Zorrilla, 2005).

Al seguir el programa Lectura, el modelo de la Autorregulación de Zimmerman, cuya base descansa en las teorías constructivistas y del aprendizaje significativo, se enfatiza la autorregulación como el grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, desarrollando acciones cognitivas, metacognitivas, activando su motivación, con respecto a las tareas asignadas y considerando la conducta y el contexto en que se desarrolla el conocimiento o aprendizaje (Thiede et al., 2011).

Se determinó que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019, lo cual se comprobó con la prueba T de Student, arrojando un valor de 19,162 y una Sig.= 0.000 < 0.05. Los resultados también revelaron en el postest del grupo control un predominio del nivel bajo con el 63,33% y una

preponderancia del nivel alto con el 86,67% en el grupo experimental, evidenciándose los efectos positivos del programa en este último grupo debido a la obtención de puntajes que los ubicaron en el nivel máximo de aprendizaje. Se estableció que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019, lo que fue comprobado con el estadístico T de Student. Los resultados asimismo revelaron en el post test que las puntuaciones del grupo control predominaron en el nivel bajo con el 66,67%, mientras que los del grupo experimental se ubicaron en el nivel alto con el 63,33%. Estos resultados evidencian la efectividad del programa.

Se comprobó que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo el nivel de comprensión inferencial, lo cual se contrastó mediante la prueba T de Student. Los resultados además mostraron en el post test que los puntajes del grupo control preponderaron en el nivel bajo con el 76,67% mientras que los del grupo experimental sobresalieron en el nivel alto con el 76,67%, comprobándose la efectividad del programa.

Se verificó que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo el nivel de comprensión crítico - valorativa, lo que fue contrastado con el estadístico T de Student. Los resultados igualmente revelaron en el post test que las puntuaciones del

grupo control predominaron en el nivel bajo con el 40,00% mientras que los del grupo experimental imperaron en el nivel alto con el 43,33%. Se llegó a comprobar que el programa fue efectivo.

En este libro se plantean recomendación como que se plantea al decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, hacer extensiva la aplicación tanto del programa Lectura como de la prueba de comprensión de lectura para promover el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en los alumnos, puesto que se ha comprobado la alta efectividad del programa. Se sugiere a los docentes de las áreas de humanidades o afines, aplicar diversos programas educativos universitarios en otras asignaturas generales o en cursos de línea, para contribuir a solucionar, principalmente, problemas de bajo rendimiento académico, y así tener la oportunidad de recrear las diversas formas o estrategias con la finalidad de que las acciones educativas se realicen con resultados significativos. Se recomienda a otros investigadores replicar este estudio en otros centros educativos puesto que ha quedado demostrado el efecto positivo que ha tenido el programa Lectura en el incremento de los niveles de comprensión de la lectura.

Referencias

- Abanto, W. (2015). *Guía de aprendizaje: Diseño y Desarrollo del Proyecto de Investigación*. Trujillo, Perú, Perú: Universidad César Vallejo.
- Aliaga, L. (2015). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla, Lima – Perú, 2015*. Tesis de doctorado. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (1986). *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arellano, J. (2016). *La comprensión lectora y el rendimiento académico de estudiantes del sexto grado de primaria de la I. E. "7 de Enero"- Corrales, 2015*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Argudín, Y. y Luna, M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien, habilidades de lectura a nivel superior*. México: Editorial Plaza y Valdés y Universidad Iberoamericana.
- Argüelles, I. (1998). *Taller de lectura en L2*. Madrid: Universidad Alfonso X El Sabio. Asele.
- Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Salesianos impresores.

- Ausubel, D (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Battigelli, C. (2015). *Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Tesis de doctorado. Universidad de Córdoba, España.
- Borbor, E. (2015). *Programa de Intervención de Control de Lectura para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Pedro Antonio del Águila Hidalgo", Iquitos-2016*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Brown, A. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing text: the development expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (09), 1-14.
- Campanario (1998). *La comprensión de los libros de textos*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cano, F., García, A., Justicia, F. y García-Bellón, A. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista Psicodidacta*, 19 (2), 247-265.

- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Visor.
- Delmastro, A. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis de doctorado. Universidad de Zulia - Maracaibo.
- Dios, L. (2015). *Estrategias didácticas del enfoque comunicativo textual para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes del 6to grado de la I. E N° 025 "República del Ecuador" San Isidro, 2015*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector, Alcalá de Henares – Madrid, 2014*. Tesis de doctorado. Universidad de Alcalá.
- Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Enciso, R. (2017). *Influencia del Programa LECCOMP en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la universidad Wiener–2015*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Fernández-Berrocal P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *RIPS/IRSP*, 18 (15), 91–107.

- Felipe, A., & Barrios, E. (2015). Prospective teachers' reading competence: perceptions and performance in a reading test. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178 (12), 87 - 93.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & Álvarez, L. (2015). Strategy- focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 12 (41), 37-50.
- Fidalgo, R., Arias, O., Torrance, M., & Martínez, B. (2014). Comparison of Reading-Writing Patterns and Performance of Students with and without Reading Difficulties. *Psicothema*, 7 (26), 442-448.
- Fink, J. (2001) *Técnicas de Lectura Rápida*. Barcelona, España: Editorial Deusto.
- Flavell, J (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive

Developmental Inquiry, *American Psychologist*. 15 (21), 705-712.
- Flavell, J. (2000). *La metacognición lectora, el problema solucionado*. México. Editorial Hillsdale Erlbaum.
- Gaona, L., Santos, A. & Coronado, E. (2016). La comprensión lectora en los alumnos de nuevo ingreso caso: Ingeniero en Gestión Empresarial. *ANFEI Digital*, 1 (2), 12 - 28.

- Gaeta, M. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU Revista de docencia universitaria*, 13(2), 17-35.
- García, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid* 5 (10), 99-107.
- Gardner, H. (1993). *Estructura de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Harper Collins Publisher.
- Gems, G. (2015). *The happiness of Reading*. Roma: Università Roma Tre.
- Golman, S. y Van Oostendorp, H. (1999). Conclusions, conundrums and challenges for the future. The construction of mental representatio during reading. *Mahwah Erlbaum Associates*, 3 (11), 367-376.
- González, K. (2008) Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-31.
- Guerra, J. & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90.

- Hernández, A. Quintero A. (2007). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, & C Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Huerta, M. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Editorial El Cid.
- Jiménez, E. (2018) La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios, *Investigaciones sobre lectura*, 10 (04), 30-5.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Kintsch, W. (2002). The role of knowledge in discourse comprehension. *Psycholinguistics: Critical Concepts in Psychology*, 3 (2), 369.
- Koosha, M., Abdollahi, A., & Karimi, F. (2016). The Relationship among EFL Learners' Self- esteem, Autonomy, and Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (1), 68-78.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Elche, M. (2018). El desarrollo de estrategias para la comprensión de textos narrativos. *Revista Literatura en Debate*, 11(21), 162-179.

- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 8-27.
- León, J. y Slisko, J. (2000) La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. *Psicología Educativa*, 6, (1), 7-26.
- León, B. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular "Juan Pablo II"- Trujillo - 2014*. Tesis de doctorado. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Lera de, P. (2017). *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico*. Tesis de doctorado. Universidad de León, España.
- Luria, M. (1984). *Inferencia causal: textos y contextos*. México: Ediciones Akal.
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria, Piura, 2013*. Tesis de doctorado. Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Macclelland, J. (1986): *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: Routledge.
- Madero, I. (2011) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de secundaria*. Guadalajara: ITESO.

- Márquez, O. (2014). *Influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria de educación básica regular*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Mayor, J. y Pinillos, L. (1991). *Tratado de Psicología General: Comunicación y lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Moje, E., Overby, M., Tysvaer, N. y Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: myths, motivations and mysteries. *Harvard Educational Review*. 78 (1), 107-153.
- Morán, D. (2016). *El programa técnicas de estudio desarrolla estrategias de aprendizaje y comprensión en estudiantes del nivel secundario, institución educativa "El Triunfo" Tumbes – 2016*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Munayco, A. (2018) Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comunicación*, 9(1), 05-13.
- Muñoz, J., Hinojosa, E. & Vega, E. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. *Perfiles educativos*, 38 (153), 136-151.

- Nóbrega, N. y Franco, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1er ciclo. *INFAD Revista de Psicología*, 5 (1), 159-166.
- Novoa, P. (2018) El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 6 (2), 541-573
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. París: PISA, OECD Publishing.
- Piaget, J. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ramos, J. (2015). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. 2015*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Rubio, A. (2018) Técnicas de aprendizaje de conocimiento científico a partir de textos, *Investigaciones sobre lectura*, 10 (6), 1-29.
- Sánchez, D. (1988). *La Aventura de Leer*. Lima: Editorial Salesiana

- Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Gobierno de Navarra: Line Grafic.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions between classroom discourse, teacher questioning, and student cognitive engagement in middle school science. *Journal of Science Teacher Education*, 24 (2), 249-267.
- Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: how the subject matters. *School Leadership & Management*, 25(4), 383–397.
- Spillane J. P. & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: how the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. *Rand Corporation*.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa* España: Editorial Graó.
- Solórzano, J., & Montero, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch. *Actualidades investigativas en educación*, 11 (2), 1-27.

- Telles, A. y Bruzual, R. (2005). Diagnósis del proceso de comprensi3n lectora en la segunda etapa de educaci3n b3sica. *Paradigma*, 26 (2), 77-98.
- Thiede, K., Griffin, T. & Wiley, J. (2011). Test expectancy affects meta- comprehension accuracy. *British Journal of Educational Psychology*, 3 (81), 264-273.
- Vall3s, A. (2005) Comprensi3n lectora y procesos psicol3gicos. *Liberabit*, 11(11), 49-65.
- Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Editorial Paid3s.
- Van Dijk, T. (1989) *Texto y contexto*. Buenos Aires. Ediciones C3tedra.
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentaci3n: 7 pasos para una tesis exitosa. Un m3todo efectivo para las ciencias empresariales*. Lima, Per3: USMP
- Villard3n, L., Y3niz, C., Achurra, C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation of a scale of measure. *Revista de Psicodid3ctica*, 18 (2), 357-374.
- Zarei, A.A., & Gahremani, K. (2010). On the relationship between learner autonomy and reading comprehension. *Tell*, 3 (10), 81-99.

- Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 2 (26), 121-138.
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Tesis de doctorado. Universidad de Jaume, Castellón, España.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading*. New York: Routledge.
- Ramírez, R., & Álvarez, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 1 (18), 29 - 60.
- Yengle, C. (2014). *Guía de Métodos Estadísticos* (1a. ed.). Trujillo, Perú: Universidad César Vallejo.
- Zecenarro, J. (2017). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, 2011*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147.



Samuel David Ancajima Mena

Universidad César Vallejo
<https://orcid.org/0000-0001-7871-5696>
sancajimame19@ucvvirtual.edu.pe
dancajimam@untumbes.edu.pe

Doctor en Educación, Magister en Administración de la Educación, Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Trujillo. Docente a tiempo parcial de la Escuela de Posgrado de filial Piura de la Universidad César Vallejo, Perú. Asesor de tesis de pre y posgrado (doctorado). Docente a tiempo completo en la Universidad Nacional de Tumbes, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Educación. Experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación científica. Docente con más de 15 años de experiencia en educación superior.

Eddy Rosario Salinas La Torre

Universidad César Vallejo
<https://orcid.org/0000-0002-9844-0631>
elato2587@ucvvirtual.edu.pe, chayito2540@hotmail.com

Doctora en Educación y Maestra en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo. Licenciada en Educación, especialidad de Matemática y Computación, Segunda Especialidad en Psicopedagogía: Problemas de Aprendizaje por la Universidad Pedro Ruiz Gallo. Docente con 10 años de experiencia en Educación Secundaria en la Especialidad de Educación para el Trabajo: Computación e Informática, de los cuales, 7 años dirigidos a la enseñanza aprendizaje de adolescentes y jóvenes estudiantes; actual subdirectora de la I.E. "Túpac Amaru" - Pampa Grande – Tumbes - Perú. Experiencia en el desarrollo de tesis de investigación.



Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara

Universidad Cesar Vallejo
<https://orcid.org/0000-0002-0920-8938>
kabapa1806@hotmail.com kbarrientosp@untumbes.edu.pe

Doctora en educación y Maestra en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo. Licenciada en Educación Inicial y Título de Segunda Especialidad en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Tumbes. Docente con 25 años de servicios de experiencia en Educación Inicial de los cuales 6 años como directora encargada de funciones y 7 años como Docente en Educación Inicial en la Facultad FACSO de la Universidad Nacional de Tumbes, Perú.

Gladys Farfán García

Universidad César Vallejo
<https://orcid.org/0000-0001-6368-1294>
farfangarciagladys@hotmail.com
gfarfang@untumbes.edu.pe

Doctora en Educación, Magister en Docencia Universitaria, Licenciada en Obstetricia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente Principal a tiempo completo en la Universidad Nacional de Tumbes - Perú, Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela de Obstetricia. Docente con más de 31 años de experiencia en educación superior.



Gloria Margot Taica Sánchez

Universidad César Vallejo
<https://orcid.org/0000-0002-7342-9356>
gtaica@ucvvirtual.edu.pe gtaicas@untumbes.edu.pe

Doctor en Educación, Magister en Salud Pública en mención Salud Familiar y Comunitaria por la Universidad Nacional de Piura, Licenciada en Obstetricia por la Universidad Particular San Martín de Porres. Docente a tiempo completo de la Universidad Nacional de Tumbes, Facultad de Ciencias de la Salud. Escuela de Obstetricia. Asesor de tesis de pre grado. Docente con 18 años de experiencia en educación superior.

Víctor Francisco Cruz Cisneros

Universidad César Vallejo
<https://orcid.org/0000-0002-0429-294X>
vcruzci8@ucvvirtual.edu.pe victorcruz@iestpcmvo.edu.pe

Doctor en Educación. Magister en Administración de la Educación. Licenciado en Educación. Docente a tiempo parcial de la Escuela de Posgrado de filial Piura de la Universidad César Vallejo. Asesor de maestría y doctorado. Amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación científica y tecnológica. Docente con más de 22 años de experiencia en educación superior. Ha ocupado diversos cargos jerárquicos y actual Jefe de la Unidad de Investigación del IEST Público "Contralmirante Manuel Villar Olivera" de Zorritos - Tumbes - Perú.



