



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Programa FORMO para mejorar la lectura de textos en
estudiantes de primaria, Institución Educativa San
Juan, San Juan de Miraflores, 2016**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Problemas de Aprendizaje

AUTOR:

Br. Max Hamilton Chauca Calvo

ASESORA:

Dra. Mildred Ledesma Cuadros

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Problemas de aprendizaje

LIMA – PERÚ

2017

Página de jurado

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS	Código : F07-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---------------------------------------	---

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por don (a) Max Hamilton Chauca Calvo, cuyo título es: "Programa FORMO para mejorar la lectura de textos en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016".

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: Aprobado por mayoría (14).


Lima, San Juan de Lurigancho 22 de Octubre del 2018



 Dr. Sanchez Díaz Sebastian
 PRESIDENTE



 Mgtr. Gamarra Villanueva Wilfredo
 SECRETARIO



 Mgtr. Pillman Infanson Rosa Estrella
 VOCAL

					
Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación

Dedicatoria

A Máximo y Felicitas, mis padres, quienes me inculcaron a no desmayar ante las adversidades y me acompañan en el pensamiento todo el tiempo que duró la Maestría; ésta obra es suya.

A mis hermanos, sobrinos y a Valeria mi hija, espero este trabajo sea un ejemplo del optimismo y valores, que guían a nuestra familia.

Agradecimiento

Al nuestro maestro nuestro Señor que me bendice día a día con los amigos que me rodean.

A mi asesora Mildred Ledesma Cuadros quien con su calidez nos supo guiar hacia este logro.

A Dr. José Anicama Gómez por su confianza y renovar mis metas y al Dr. Luis A. Atúncar Gonzales y docentes de la Institución educativa San Juan quienes contribuyeron a la finalización de la presente tesis.

Especialmente a Candice, mi soporte, mental y compañera en cada uno de mis proyectos y mi vida.

Declaración de autenticidad

Yo, Max Hamilton Chauca Calvo, estudiante del Programa de Maestría en Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI 08035455, con la tesis titulada “Programa FORMO para mejorar la lectura de textos, en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016”, declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para optar algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la presencia de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, 23 de agosto de 2017



.....
Br. Max Hamilton Chauca Calvo

DNI 08035455

Presentación

A los Señores Miembros del Jurado de la Escuela de Post Grado de la Universidad César Vallejo, Filial Los Olivos presento la Tesis titulada: “Programa FORMO para mejorar la lectura de textos, en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016”; en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo; para obtener el grado de: Maestro en Problemas de Aprendizaje.

La presente investigación está estructurada en siete capítulos. En el primero se expone los antecedentes de investigación, la fundamentación científica de las dos variables y sus dimensiones, la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis. En el capítulo dos se presenta las variables en estudio, la operacionalización, la metodología utilizada, el tipo de estudio, el diseño de investigación, la población, la muestra, la técnica e instrumento de recolección de datos, el método de análisis utilizado y los aspectos éticos. En el tercer capítulo se presenta el resultado descriptivo y el tratamiento de hipótesis. El cuarto capítulo está dedicado a la discusión de resultados. El quinto capítulo está refrendado las conclusiones de la investigación. En el sexto capítulo se fundamenta las recomendaciones y el séptimo capítulo se presenta las referencias bibliográficas.

Finalmente se presenta los Anexos correspondientes.

El autor

Índice

	Página
Caratula	i
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de Autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract	xiii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	
1.1. Realidad problemática	15
1.2. Trabajos previos	18
1.3. Teorías relacionadas al tema	31
1.4. Formulación de problema	72
1.5. Justificación del estudio	72
1.6. Hipótesis.	75
1.7. Objetivos.	76
CAPÍTULO II: MÉTODO	
2.1. Diseño de investigación	78
2.2. Variables, Operacionalización	79
2.3. Población y muestra	81
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	82
2.5. Método de análisis de datos	87
2.6. Aspectos éticos	89
CAPÍTULO III: RESULTADOS	
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES**REFERENCIAS**

125

ANEXOS

132

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Anexo 2. Instrumentos

Anexo 3. Validez del instrumento

Anexo 4. Base de datos

Anexo 5. Artículo Científico

Anexo 6. Autorización

Anexo 7. Pantallazo Turnitin

Anexo 8. Acta de aprobación de originalidad de tesis

Anexo 9. Autorización de publicación de la tesis

Anexo 10. Autorización de la versión final del trabajo de investigación

Índice de tablas

		Página
Tabla 1	Operacionalización de la variable	80
Tabla 2	Población	81
Tabla 3	Muestra	82
Tabla 4	Validez de contenido de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), según el Coeficiente V. de Aiken	85
Tabla 5	Validez de contenido de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), según la Prueba Binomial.	86
Tabla 6	Nivel de confiabilidad de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP).	87
Tabla 7	Prueba de normalidad para el grupo experimental pre y postest	91
Tabla 8	Prueba de normalidad para el grupo control pre y post test	92
Tabla 9	Estadísticos descriptivos de la muestra experimental – pre test	94
Tabla 10	Estadísticos descriptivos de la muestra control – pre test	95
Tabla 11	Estadísticos descriptivos de la muestra experimental – post test.	97
Tabla 12	Estadísticos descriptivos de la muestra control – post test	98
Tabla 13	Niveles de lectura de diversos textos escritos en los grupos control y experimental antes y después de la aplicación del programa FORMO.	98
Tabla 14	Comparación de Grupos: Lee diversos tipos de textos escritos	99
Tabla 15	Comparación del área obtiene información del texto escrito, en estudiantes de la Institución Educativa “San Juan”; según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.	100
Tabla 16	Comparación del área Infiere e interpreta información del texto, en estudiantes de la Institución Educativa “San Juan”; según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.	101

		Página
Tabla 17	Comparación de Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, en estudiantes de la Institución Educativa “San Juan”; según Pre test y Pos test en los grupos control experimental	103
Tabla 18	Comparación de Lee diversos tipos de textos escritos, en estudiantes de la Institución Educativa “San Juan”; según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.	104
Tabla 19	Rangos grupos control y experimental	106
Tabla 20	Comparación del post test en el grupo control y grupo experimental	106
Tabla 21	Rangos del área Obtener información del texto escrito	107
Tabla 22	Diferencias del área Obtener información del texto escrito	107
Tabla 23	Rangos del área Inferir e interpretar información del texto escrito	108
Tabla 24	Diferencias del área Inferir e interpretar información del texto escrito	108
Tabla 25	Rangos del área Reflexionar sobre la forma contenido y Contexto de los textos escritos.	109
Tabla 26	Diferencias del área Reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos.	109
Tabla 27	Comparación del grupo experimental por áreas	110
Tabla 28	Diferencia de rangos del grupo experimental.	110
Tabla 29	Comparación del grupo control por áreas.	111

Índice de figuras

	Página
Figura 1	Diagrama de una alternativa modular de la comprensión lectora 34
Figura 2	Perspectiva interactiva de la comprensión de textos escritos 35
Figura 3	Modelo multialmacén de memoria. 44
Figura 4	Tipos de memoria 46
Figura 5	Representación del modelo modal de la memoria 48
Figura 6	Representación simplificada del modelo de memoria operativa de Baddeley. 57
Figura 7	Versión actualizada del modelo multicomponente de la memoria de trabajo de Baddeley (2000). 59
Figura 8	Organización de las competencias según las áreas curriculares del Plan de estudios en el nivel de Educación Primaria MINEDU 65
Figura 9	Frecuencias y porcentajes del pre test grupo experimental 92
Figura 10	Frecuencias y porcentajes del pre test grupo control 93
Figura 11	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental - post test. 95
Figura 12	Frecuencias y porcentajes del grupo control - post test 96
Figura 13	Diagrama de Barras Agrupadas de la comparación de la información del texto escrito 101
Figura 14	Diagrama de Barras Agrupadas de la comparación de Interfiere e interpreta información del texto 102
Figura 15	Diagrama de Barras Agrupadas de Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 104
Figura 16	Diagrama de Barras Agrupadas de Lee diversos tipos de textos escritos. 105

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar el efecto de la ejecución del Programa FORMO para mejorar la lectura de textos, en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016”, la población estuvo constituida por 139 niños y niñas que cursaban el III ciclo de educación Primaria, tercer grado, turno mañana, la muestra no probabilística intencional consideró 58 estudiantes; en los cuales se ha empleado la variable: Programa FORMO: Fortaleciendo la Memoria Operativa

El método empleado en la investigación fue el hipotético deductivo, esta investigación utilizó para su propósito el diseño experimental de nivel explicativo, de clase cuasi experimental, que recogió la información en un período específico, que se desarrolló al aplicar el instrumento: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CPL) 3° Nivel A, cuyos resultados se presentan gráfica y textualmente.

La investigación concluye que no existe evidencia significativa para afirmar que: La aplicación del programa “FORMO” mejora significativamente la lectura de textos en estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016.

Palabras clave: Programa, lectura de textos, memoria

Abstract

The objective of present investigation had to determine the effect of the execution of the FORMO Program to improve the reading of texts, in primary students, San Juan Educational Institution, San Juan de Miraflores, 2016 ", the population was constituted by 139 children and girls who attended the third cycle of primary education, third grade, shift tomorrow, the non-probabilistic intentional sample considered 58 students; In which the variable has been used: FORMO Program: Strengthening Operational Memory

The method used in the research was the hypothetical deductive, this research used for its purpose the experimental design of explanatory level, quasi-experimental class, that collected the information in a specific period, that was developed when applying the instrument: Reading Comprehension Test Of Progressive Linguistic Complexity (CPL) 3rd Level A, whose results are presented graphically and verbatim.

The research concludes that there is no significant evidence to support that: The application of the "FORMO" program significantly improves the reading of texts in third grade students of the San Juan Educational Institution, San Juan de Miraflores, 2016.

Keywords: Program, reading of texts, memory

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

En el campo de la psicología, aun cuando las dificultades para los aprendizajes matemáticos son específicas, estos no son un motivo relativamente frecuente de consulta y derivación de parte de los docentes, especialmente del nivel primaria. Más marcada son las derivaciones por los problemas relacionados con las dificultades en el lenguaje, especialmente los referidos a la comprensión de textos como parte de su competencia lectora.

Ministerio de Educación (MINEDU) define a la competencia lectora como la capacidad que tiene la persona como comprender, usar, reflexionar e involucrarse con textos escritos e involucrarse con textos escritos, y, de este modo, sea posible alcanzar metas propias, desarrollar conocimientos, así como participar en la sociedad (MINEDU, 2013).

Hacia finales de la década de los noventa surgió en el ámbito internacional el interés por la evaluación del rendimiento estudiantil especialmente en los grados correspondientes a la Educación Básica Regular (EBR). La razón de este interés era comprobar como la mejora del indicador educación, reflejaba el progreso de un país. En esta coyuntura global la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolló el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

El objetivo de PISA es averiguar en qué medida los estudiantes de quince años de edad son capaces de afrontar los desafíos de la vida diaria usando de manera competente los conocimientos, habilidades aprendidos en sus educación escolar de manera ética, evaluando no sólo que dominen las compacidades que establece la malla curricular, especialmente en las áreas de lectura, matemática y ciencia sino que demuestren competencia (lo que pueden hacer con lo que aprenden). Los datos recabados por estas evaluaciones (PISA) han aportado datos importantes sobre el sistema educativo sus políticas así como los instrumentos promovidos por los países participante. (Boccio y Gildemeister, 2016).

En el 2009 el enfoque se centró en la comprensión lectora mientras que el 2012, en las matemáticas, la evaluación del 2015 en la ciencia. La nota promedio que

establece PISA para las áreas de matemáticas, ciencias y comprensión lectora son de 494, 501 y 496 respectivamente. (OCDE, 2010).

El Perú ha participado desde el 2001 en estas pruebas y a partir del 2009 cada tres años de manera regular, los resultados no coinciden con los esfuerzos desplegados tanto a nivel gubernamental como por parte de la plana docente, cada vez los resultados son más desalentadores en todas las materias pero en especial en el área de comprensión lectora. El año 2012 el Perú quedó relegado a los últimos lugares siendo superado por 64 países participantes, ocupando el último lugar en las tres categorías con los siguientes resultados: 368 para matemáticas, 373 para ciencias y 384 para comprensión lectora. OCDE (2013). Sin embargo a pesar de que en los últimos tres años los resultados mostrados indican que el Perú ha crecido en estos índices seguimos siendo últimos, pues de 70 participantes ocupamos el puesto 64.

Estos datos justifican que hay que introducir cambios en las orientaciones curriculares y en la práctica pedagógica en todos los niveles, otro factor importante sería fortalecer nuestro sistema de prevención desarrollando instrumentos para la detección temprana o programas para el fortalecimiento de los factores cognitivos implicados en cada uno de estos procesos. Una de estas variables implicadas para una adecuada comprensión de textos es función de la memoria específicamente la memoria operativa como lo demuestran diversas investigaciones al respecto.

Últimamente, las investigaciones y el uso de nuevas tecnologías como el de las neuroimágenes nos permiten reconocer el papel primordial de sistemas o procesos cognitivos básicos como el de la memoria para la realización eficiente de procesos cognitivos complejos como la comprensión y el razonamiento, que inciden en el aprendizaje. Del mismo modo estas investigaciones nos permiten ya no solo describir sino explicar las diferencias individuales que subyacen en los trastornos del aprendizaje. El concepto de memoria se ha ido superando hasta llegar al de Memoria Operativa (MO) en la actualidad este término se usa para describir a un sistema de memoria que actuando bajo el control atencional sustenta y favorece la capacidad para procesar información como para seleccionarla. En el caso de la lectura desempeña un papel determinante pues se encarga del proceso de integración, intercambio y actualización entre la memoria de corto plazo (memoria léxica) y la memoria de largo plazo (memoria

semántica). Como se describirá más profundamente en el presente trabajo este espacio de trabajo mental es necesario para un amplio rango de actividades cognitivas superiores como son el razonamiento, el cálculo y está relacionada con todas las habilidades lingüísticas necesarios para la comprensión como el monitoreo e inferencias, lo que implica que una falla en esta habilidad no permitirá construir una representación global y anafórica del texto leído ni permitirá la regulación del proceso lector.

Un claro indicio de que hay que introducir cambios en las orientaciones curriculares y en la práctica pedagógica en todos los niveles, otro factor importante sería fortalecer nuestro sistema de prevención desarrollando instrumentos para la detección temprana o programas para el fortalecimiento de los factores cognitivos implicados en cada uno de estos procesos. Una de estas variables implicadas para una adecuada comprensión de textos es función de la memoria específicamente la memoria operativa como lo demuestran diversas investigaciones al respecto

Para desarrollar la presente investigación usaremos como marco de referencia de la variable dependiente la competencia 12 denominada: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna contenido en el Programa curricular de educación primaria aprobado por Resolución Ministerial N° 649-2016 MINEDU, aplicado a partir de este año que sustituye a (Comprensión de textos escritos según Resolución Ministerial N° 199 – 2016 MINEDU que modificaba parcialmente el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, aprobado por Resolución Ministerial N° 0440 – 2008 – ED) además de las capacidades e indicadores de desempeño en el área correspondiente la nueva programación curricular para el nivel primario describe las de áreas curriculares, las competencias y capacidades que las integran e incorpora indicadores de desempeño para cada grado y/o ciclo, y los logros según corresponda. Conforme a lo establecido en los anexos dichas capacidades para el presente trabajo son tomadas como dimensiones de la variable dependiente y son los siguientes: Dimensión 1: Obtiene información del texto escrito, Dimensión 2: Infiere e interpreta información del texto y Dimensión 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. (MINEDU, 2016)

A nivel local en la Institución Educativa San Juan del Distrito San Juan de Miraflores, los estudiantes de tercer grado de primaria presentan algunas dificultades y deficiencias para comprender un texto similar a la media del resto de estudiantes, como lo confirman sus notas escolares. Además encontramos, que no existe el hábito de lectura, es decir se visualiza la misma realidad problemática nacional, los alumnos promovidos del segundo al tercer grado siguen presentando dificultades al afrontar una lectura nueva, sus niveles de comprensión se limitan al nivel de recuperar información explícita y organizarlos con ayuda por tanto son pocos los que logran hacer inferencias, elaborar críticas y tomar posición respecto a las intenciones del autor esto tiene implicancias no solo dentro del aula sino en el contexto social y cultural donde se desenvuelve.

Por las razones expuestas se consideró que la aplicación de un programa de fortalecimiento de la memoria operativa es necesaria para la mejora de la comprensión de textos; así mismo a través de ella, los estudiantes realizarán una serie de actividades y experiencias con variedad de materiales que le permitirán experimentar en los procesos básicos de la memoria operativa como son hacer ejercicios que usan recursos atencionales, que mantengan y retengan la información; , por lo tanto, la presente investigación intentará determinar el efecto de la ejecución del programa FORMO para la mejora de la comprensión de textos en estudiantes del primer grado de primaria de la institución educativa “San Juan” 2016, denominado también Centro Base ubicado en el distrito de San Juan de Miraflores, situación que al igual que muchos centros educativos del cono sur, presenta, a vista de los resultados, un déficit en la comprensión de textos.

1.2. Trabajos previos

El presente estudio de investigación pretende establecer como un programa de fortalecimiento de la memoria operativa mejora los niveles de lectura de textos y por tanto su mejor comprensión, el estudio se sustentará en trabajos que tengan como marco teórico las concepciones de la psicología cognitiva y de comprensión de la lectura además de los orientados al tema de aplicación de programas para la mejora de esta competencia.

Antecedentes internacionales

Guzmán, Veliz y Reyes (2016) en un estudio de tipo predictivo transversal en el que se midieron las variables memoria operativa (MO) y comprensión de lectura (CL) como variable predictoras y rendimiento académico (RA) como variable criterio. Esta investigación se basa en los resultados de diversos trabajos sobre la relación entre MO sus diferencias evolutivas y habilidades de comprensión lectora que han llevado tanto a desarrollar programas de intervención para mejorar la comprensión y adaptar pruebas como la Prueba de Amplitud de Lectura de Daneman & Carpenter (1980) que midan la MO, Así, por ejemplo, se ha estudiado el modo en que la capacidad de la MO afecta el desarrollo de las destrezas componentes de la comprensión lectora. Un trabajo muy influyente en este sentido ha sido el de Cain, Oakhill y Bryant (2004), en que se usó un enfoque longitudinal para medir a los 8, 9 y 11 años, las habilidades de lectura, el vocabulario y las habilidades verbales, la actuación en dos medidas de MO –amplitud de oración y MO en dígitos– y un conjunto de habilidades componentes de la comprensión lectora consideradas de alto nivel: la inferencia, el monitoreo de la comprensión y la estructura de la historia. Entre los propósitos de los autores estaba definir el papel que las habilidades de alto nivel juegan en el nivel de comprensión alcanzado por los escolares y comprobar si la relación entre las habilidades componentes de la comprensión y el nivel de comprensión alcanzado en las distintas fases de desarrollo estaba mediado por la capacidad de la MO. Los resultados no fueron los esperados, pues, aunque se encontró correlación entre el desempeño en comprensión lectora y las habilidades componentes de alto nivel, no se pudo demostrar de manera robusta que esa relación estuviese mediada por la MO.

La muestra de la investigación fue de 80 estudiantes (30 mujeres y 50 hombres) pertenecientes a un establecimiento educacional particular subvencionado de la ciudad de Concepción (Chile). Los estudiantes pertenecían a tres cursos: séptimo año de enseñanza básica, primer y tercer año de enseñanza media. Las edades para la muestra total fluctúan entre 12 y 18 años con una media de 14,5 (DE=1,82). Para la medición se utilizó LECTUM, prueba de comprensión lectora estandarizada para Chile y TAL, instrumento que mide la memoria operativa mediante la amplitud lectora. El rendimiento académico se obtuvo calculando el promedio de las calificaciones anuales de las asignaturas que conforman el currículum de cada curso.

Los resultados muestran que la MO y CL tienen una correlación moderada y estadísticamente significativa. Por su parte, la correlación entre MO y las variables asociadas al rendimiento académico es también estadísticamente significativa y moderada. Así, MO y LyC alcanzan un puntuación de ,46 ($p < 0,01$) y de ,43 para promedio de notas general ($p < 0,01$). En la misma dirección pero con un coeficiente de correlación más alto entre CL y LyC ,66 y promedio general de notas ,63. Por lo tanto se concluye que la memoria operativa y la comprensión lectora resultan ser predictores estadísticamente significativos del rendimiento académico estimado a partir del promedio general de notas de las asignaturas, y esto controlado por edad y curso.

Bonfill, Calderón, Fernández, Gómez, Oneto y Ranieri (2015) realizaron una investigación denominada “Impacto de la memoria de trabajo en las dificultades del aprendizaje”. Etchepareborda (2005), menciona que la afectación de los mecanismos básicos propios de la MO provocaría una disfunción que impactaría en un sinnúmero de procesos de aprendizaje formal académico como son: las dificultades en el manejo de la atención, en la inhibición de estímulos irrelevantes, en el reconocimiento de patrones de prioridad, en la pesquisa de las jerarquías y significado de estímulos (análisis y síntesis), impedimento en formular una intención, en la dificultad de identificar y seleccionar las metas adecuadas para la resolución de un problema, imposibilidad de establecer un plan de consecución de logros y dificultades para la ejecución del mismo. El estudio fue de diseño experimental con muestra aleatoria. Su objetivo principal fue destacar la implicancia de la memoria operativa en el desempeño escolar. La muestra seleccionada estuvo conformada por 33 niños y adolescentes entre los 6 y 16 años de edad que asistían a escuelas públicas y privadas del Cono urbano de Buenos Aires. Se aplicó el Test WISC IV (2003) a todos los sujetos con el propósito de primero excluir a aquellos con capacidad intelectual total inferior a 79/70 (límitrofe) y posteriormente analizar específicamente los subtest que evalúan la memoria operativa: letras y números, aritmética, retención de dígitos. A raíz de los resultados concluyeron que la medida de la memoria operativa y la velocidad de procesamiento poseían un valor altamente significativo como predictores del rendimiento escolar. Además se puso a apreciar que en aquellos niños o adolescente que presentaban diagnóstico de dificultades del aprendizaje el índice de memoria operativa se encontraba debajo del promedio, del mismo modo los datos indican que hay que tomar en cuenta la implicancia de la edad en los índices de memoria operativa que decrecen en relación al cociente intelectual a

medida que aumenta la edad. Algo que debe ser materia de estudio. Cabe resaltar que los autores de esta investigación resaltan la repercusión que tendría fomentar el ejercicio de la memoria operativa como parte de una estrategia que favorezca los procesos de aprendizaje mediante la estimulación que agilicen los procesos de codificación, análisis, almacenamiento, retención y recuperación de la información en los educando. De las conclusiones obtenidas por los investigadores la principal tiene relación con los estudios antes mencionados, la relación significativa que entre los valores de la memoria operativa con el aprendizaje y el valor predictivo de las evaluaciones para lo cual sería necesario estudios de tipo longitudinal que relacionen estas variables. Sin embargo queda como tema de investigación la relación entre la edad y la implicancia de este constructo en la evolución del cociente intelectual global.

Gutiérrez-Martínez y Ramos (2014) en su trabajo denominado “La memoria operativa como capacidad predictora del rendimiento escolar”. Los autores desarrollaron esta investigación con el objetivo de adaptar y validar la PAR-a una prueba que mide la amplitud de la memoria operativa, desarrollando para tal objetivo un estudio de tipo correlacional en una muestra de alumnos de nivel secundario. La muestra estuvo constituida por dos grupos completos de 21 alumnos cada uno, entre las edades de 14 a 15 años. El diseño de la investigación fue correlacional intrasujeto para la primera parte donde se evaluaron a todo los participantes mediante dos pruebas que miden la memoria operativa y el Raven para inteligencia. A fin de minimizar la influencia entre las dos pruebas que evaluaron la memoria operativa se balancearon en cuanto al orden de aplicación que fue individual, la prueba de Matrices progresivas Raven se aplicó colectivamente en una sesión.

Para la segunda parte del estudio (estudio cuasi-experimental) utilizaron un diseño intersujetos, dividieron a participantes en dos grupos considerando la puntuación en PAR-a. (Puntuaciones altas y baja). La comparación de las medias de los grupos PAR-a con respecto de los grupos criterio factor G de la inteligencia y las calificaciones de la muestra fueron obtenidos por medio del procesamiento estadístico t de Student. Los resultados mostraron una correlación con respecto a las calificaciones escolares (1.87, $p < .01$), la inteligencia general el denominado factor g usando la prueba Raven (3.99, $p < .01$), y por último con otra prueba que evalúa la memoria operativa. 0.73**.

Concluyendo que la prueba PAR-a poseía capacidad predictiva y discriminativa con respecto a los desempeños específicos de las tareas escolares la inteligencia general lo que justifica su uso en los ámbitos escolares avalados como medidas predictivas del rendimiento además por una consistencia teórica e empírica evidenciado por los datos sobre su validez de constructo y de criterio. Lo que pone de manifiesto su utilidad en los ámbitos escolares como medida predictora del rendimiento. La investigación concluye además que estos resultados sobre amplitud de la memoria operativa en los sujetos muestran su valor para predecir empíricamente un adecuado desempeño académico en competencias generales y específicas a las áreas o materias seleccionadas. Los resultados aportan a la teoría sobre procesos cognitivos básicos y pusieron de manifiesto la utilidad de validar instrumentos que evalúen los diversos componentes de la memoria operativa, constructo que las últimas décadas ha adquirido relevancia para explicar las demandas atencionales y ejecutivas que se requieren en las tareas de procesamiento, habilidades de razonamiento y procesos cognitivos superiores como la lectura.

Gómez, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa (2013) realizaron el trabajo de investigación sobre la comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa, el objetivo era analizar las relaciones entre las tres variables cognitivas y se estudió en qué medida los procesos ejecutivos de la MO y la inteligencia fluida contribuyen a explicar el nivel de comprensión lectora, en estudiantes de 3º curso de educación primaria. Su método fue de tipo comparativo-correlacional con un diseño no experimental-transversal. La población fueron estudiantes del tercer grado de educación primaria de dos colegios públicos ubicados en la localidad de Alcobendas – Madrid, la muestra estuvo constituida por 77 estudiantes con una media de edad de 8.61 años. Todos los participantes realizaron cinco pruebas o tareas con las que se obtuvieron las medidas de comprensión lectora, MO e inteligencia fluida.

Los resultados arrojaron un patrón de correlaciones significativas y positivas entre las medidas de comprensión lectora, MO e inteligencia fluida. En particular, las correlaciones entre las medidas de comprensión (EDICOLE: memoria, inferencias e integración) son elevadas, con un rango de coeficientes de correlación entre $r = .47$ y $r = .91$, $p < .05$, y moderadas entre éstas y las medidas de MO e inteligencia fluida (K-BIT Matrices), con un rango de coeficientes de correlación entre $r = .19$ y $r = .48$, $p < .05$.

Asimismo, las medidas de MO e inteligencia fluida correlacionan significativa y positivamente, con coeficientes entre $r = .26$ y $r = .31$, $p < .05$.

A raíz de los resultados los investigadores concluyeron que las medidas de la memoria operativa específicamente los que involucran a los procesos ejecutivos, correlacionan positiva y significativamente con la comprensión lectora especialmente en las capacidades de realizar inferencias e integración del texto leído. La contribución de las habilidades ejecutivas de la MO a la comprensión lectora constituye un campo de interés creciente en el ámbito de la Psicología Cognitiva. Fruto de estos trabajos, se ha demostrado la relación directa entre la comprensión y los siguientes procesos ejecutivos de la MO: activación y recuperación del conocimiento relevante almacenado en la MLP e integración con la información extraída del texto Swanson, Howard, y Saez (2006, citado en Gómez et al. 2013).

El análisis de regresión correspondiente evidenciaron que las habilidades cognitivas de alto nivel, intérpretese es este estudio, como la capacidad de desarrollar el reajuste semántico en la memoria y la inteligencia operativa y la inteligencia fluida colaboran a explicar independiente la varianza (33%) en la comprensión lectora. Este tipo de análisis basados en la recolección de datos mediante el uso de pruebas y tareas específicas relacionadas con los procesos básicos de almacenamiento y procesamiento de la información podrían permitir detectar dificultades en estas habilidades cognitivas que podrían repercutir en el aprendizaje. Estos últimos indicios serían necesarios analizarlos e investigarlos tanto mediante el uso de programas que incidan en su mejoramiento o en muestras de diferentes niveles: primaria y secundaria.

López (2013) en una investigación llamado “Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo” investigó la relación entre los componentes de la memoria de trabajo y el rendimiento escolar en los cursos de lengua y matemáticas. Autores como Hitch, Towse y Hutton, (2001) consideran a la memoria de trabajo de gran importancia en el aprendizaje escolar debido a que es un sistema activo, que representa la capacidad de mantener la información relevante para el objetivo que se quiere lograr. Se la considera fundamental para las funciones cognitivas superiores, como el razonamiento y la comprensión de la lectura. El estudio fue de tipo descriptivo – correlacional. Las poblaciones escolares del tercer grado del nivel primario de dos escuelas privadas de la provincia Entre Ríos de la Argentina. La muestra estuvo conformada por 54 escolares 21 niñas y 33 niños entre los 8 y 9 años de edad. Se

aplicaron dos subpruebas de la batería WISC III (dígitos en orden directo e inverso) y el test de figuras complejas de Rey para medir de forma independiente los componentes de la memoria operativa. El desempeño académico o rendimiento escolar en los cursos designados se obtuvo de las notas finales. Coincidiendo con otras investigaciones se procesaron los datos mediante el análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos para averiguar que componentes de la memoria predicen el desempeño tanto del cálculo como el de la lengua. Los resultados mostraron que el ejecutivo central de la memoria operativa tiene un valor altamente significativo para predecir un buen desempeño académico. ($R^2 = .21$; $p = .000$) para lengua y ($R^2 = .27$; $p = .000$) en matemáticas. El aporte de esta investigación se enmarca en la utilidad de validar pruebas predictores del rendimiento académico que sirvan para desarrollar programas de estimulación de estos procesos básicos enfatizando en los aspectos específicos que sostienen o sirven de base para el aprendizaje. Sin embargo queda de manifiesto que las pruebas usadas no evalúan completamente las características específicas de cada uno de los componentes de la memoria operativa donde se necesitan de reactivos apropiados y válidos. Finalmente los resultados obtenidos discutidos nos dan una mejor comprensión sobre las implicancias de un buen desarrollo de los procesos cognitivos básicos que permitan no solo revertir el fracaso escolar en nuestro medio sino también prevenirlos.

Torres (2011) realizó la tesis “Memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de tercero a quinto grado de primaria con trastorno por déficit atencional/hiperactividad”. El marco teórico en la que se sustentó la investigación se basa en los estudios de Baddeley 1992, Neyra 2000, Gutiérrez et al. 2002, y Avecilla 2003, quienes resaltan que la memoria de trabajo está directamente relacionado a la comprensión lectora especialmente en su componente fonológico. Debido a que en los procesos de codificación de la información, el subsistema de almacenamiento verbal (bucle fonológico según Baddeley) es el que mantiene disponible la información fonológica (convirtiendo la información escrita en código fonológico que es posible refrescar mediante el repaso subvocal) para su integración posterior en la información léxica, semántica y sintáctica mediante la acción del procesador central. Dada la linealidad del lenguaje, sea escrito o hablado, su procesamiento requiere que se almacene temporalmente los productos de las operaciones previas mientras el lector/oyente integra la información del flujo de palabras sucesiva en el texto/discurso,

estas características hace suponer que la memoria operativa desempeña una función esencial en la comprensión de textos.

El tipo de investigación fue descriptivo-comparativo y correlacional, el diseño no experimental y transversal del tipo: descriptivo comparativo. La investigación orientó sus objetivos en examinar la implicancia de la memoria de trabajo en la comprensión lectora a través de la aplicación de subpruebas de la batería neuropsicológica ENI como instrumento de medida comparando luego sus desempeños además se aplicó la prueba de comprensión de textos en lectura oral o voz alta (CLVA) y la prueba (CLA) que evalúa la comprensión de textos en lectura silenciosa. La población fue 120 niños escolarizados de la ciudad de Manizales con diagnóstico de TDAH y niños control sin presencia del trastorno de TDAH. La muestra lo constituyó 42 niños en total, 21 de ellos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad de tipo combinado e inatento y 21 agrupados como controles, el promedio de edad entre los 8 y 11 años y de escolaridad entre 3° y 5° de primaria. El procesamiento de los datos para la describir y comparar se utilizó una ANOVA no paramétrica de Kruskal Wallis. Para el análisis correlacional se realizó a través del Análisis Canónico, técnica de la Estadística Multivariante para evaluar la relación global entre la variable. Para completar el análisis correlacional, se utilizó el análisis de Regresión Múltiple. Los resultados confirmaron la existencia de correlación significativa entre la variable memoria de trabajo y la comprensión de lectura en la muestra sin diagnóstico de trastorno de la atención a diferencia del grupo que si presentaba este trastorno. Siendo las diferencias más destacada entre grupos las áreas de amplitud de lista de palabra (ALP), comprensión de oraciones (CLO) y lectura en voz alta de un texto (CLVA) donde Valor $p < 0,05$, confirmando los estudios que señalan la relación entre las dificultad de memoria verbal de los niños con TDAH y la subestructura denominada bucle fonológico. La prueba estadística del Análisis Canónico, mostró una correlación de **0.52** entre las variables canónicas memoria de trabajo y comprensión lectora, que correspondió a un Valor p del **10,53%**, lo cual sugirió una relación entre los dos conjuntos de variables, aunque el nivel de significancia fue alto (Valor $p > 0.05$). En cuanto a la cuantificación de esta relación usando la Regresión Múltiple mostró que tanto la CI y CLO influían significativamente en la Comprensión de Lectura en voz alta con pesos 0,04248 y 0,4514 y con Valor p de 0,0304 .y 0,0185 respectivamente y no tanto las medidas relacionada con la MO. Sin embargo este par de variables en conjunto explicaron un 25,61 % de la variabilidad en los resultados de la Lectura en voz alta. Este trabajo tiene

gran significación en la presente investigación pues encuentra evidencias básicas (descriptivo – correlacional) para empezar el desarrollo de trabajos experimentales y aplicativos que bajo los marcos teóricos de la psicología cognitiva y el papel que ejerce la memoria operativa en la comprensión lectora.

Antecedentes nacionales

En el Perú, Castro (2016) realizó la tesis “Memoria de trabajo y comprensión lectora en estudiantes de una institución estatal”. Tuvo como objetivo principal encontrar la relación entre estas dos variables. El tipo de investigación fue correlacional y el diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 120 niños entre los 10 y 11 años de edad correspondiente a un colegio no estatal de Chorrillos la muestra se dividió en grupos iguales por edades 10 y 11 cada grupo de 60 niños cada uno. El procedimiento incluyó la aplicación de dos instrumentos que miden las variables memoria operativa y comprensión lectora. Para la primera se usó: la Prueba de Amplitud Lectora PAL-N para niños de Carriedo & Rucian que mide la capacidad ejecutiva para actualizar la información en la memoria operativa de modo que muestra la capacidad para mantener activa la información, mantener la atención y procesarla con mayor rapidez para evaluar la segunda variable se usó y la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística de Alliende, Condemarín y Milicic CPL-3. Adaptada en el Perú por Ezcurra (2004), que evalúa la comprensión lectora a partir de la capacidad del niño para convertir los signos escritos a traducción oral, en el siguiente nivel debe dar el sentido correcto a cada palabra entro de un texto y retenerlo para su uso y por último en el nivel de mayor relación con la competencia lectora deberá poder hacer inferencias, manejar las relaciones entre los diversos elementos y descubrir el sentido total del texto. Los resultados son similares a otros que relacionan esta dos variables comprensión a partir de una buena lectura y memoria operativa encontrando una correlación significativa. Por último se evidencio diferencias significativas entre grupos por edad con respecto a la comprensión lectora, pero no se evidenció diferencias significativas en la memoria de trabajo entre los participantes. La importancia de este estudio que sigue la línea de la psicología cognitiva para la explicación de la comprensión lectora es además el uso de instrumentos adaptados que sirvan de base para estudios de diseño experimental.

Ato (2016) realizó la tesis “Comprensión lectora y la habilidad para decodificar la lectura en estudiantes del primer grado de educación primaria de una Institución Educativa Privada del cercado de Lima”. El marco teórico de investigación principalmente se basa en que para leer se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto los objetivos propios, ideas y experiencias previas; necesita implicar en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba Solé (1998 citado por Ato 2016). Para Gonzales (2004) las habilidades decodificadoras son uno de los factores que más intervienen en la comprensión lectora, estas habilidades se desarrollan desde la niñez y comienzan desde la percepción de la información, el conocimiento fonológico, el manejo de las variables léxicas y subléxicas, el proceso de decodificación del lenguaje oral, el acceso léxico para la decodificación y la adquisición del campo semántico para lo cual es necesario la memoria de trabajo y por último la construcción de proposiciones que es la precisión con las que el lector construye el propósito del texto usando la interpretación semántica y análisis sintáctico del texto adecuadamente.

El objetivo de la investigación fue identificar la comprensión lectora y la habilidad para decodificar la lectura. El estudio desarrollado tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y diseño correlacional. La población estuvo compuesta por la totalidad de estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Bertolt Brecht del cercado de Lima. La muestra lo constituyó 59 estudiantes del primer grado de primaria quienes estaban distribuidos en dos secciones: 1° “B” y 1° “D”. Para obtener la información se aplicaron dos instrumentos de evaluación: conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se empleó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para primer grado (CLP 1-Forma A). Además se empleó la Prueba de Un Minuto que mide la rapidez y precisión en la lectura oral.

Los resultados evidenciaron una relación altamente significativa entre la comprensión lectora y la velocidad para decodificar, muestran un coeficiente Rho Spearman de .404, que es estadísticamente significativo ($p < .01$), lo que permite señalar que se valida la hipótesis H1, aunque el tamaño del efecto no es relevante ($r^2 = .16$) (Cohen, 1988). Además no hubo muestra de una diferencia en la comparación de grupos como lo demuestran los resultados de la prueba de comprensión lectora prueba de U de Mann – Whitney, un valor de 410.500 y un valor Z de - .400, este resultado indica que

no se valida la H3, así mismo, el tamaño del efecto es nulo ($r = .05$) y por último tampoco se encontró diferencias entre los grupos respecto a su habilidad para decodificar prueba de U de Mann – Whitney, un valor de 420.00 y un valor Z de $-.228$ y el tamaño del efecto es nulo ($r = .03$). Los resultados obtenidos están en concordancia con los encontrados por Balcazar (2007) cuyo objetivo principal era similar además de usar los mismos instrumentos. Comparando ambas investigaciones los resultados son muy similares y en diferentes muestras, alumnos de institución particular o privada y una estatal.

Oviedo y Tamayo (2016) realizaron un trabajo llamado “Talleres de lectura basados en el enfoque constructivista para mejorar la comprensión lectora en niños, 2014” cuya finalidad fue determinar el efecto de su propuesta para la mejora de la comprensión de textos. Para el caso presentado en este estudio, Valle (2007) considera a las estrategias didácticas como el conjunto de acciones secuenciales interrelacionadas que, partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos, permite dirigir el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. Esta investigación se fundamenta en el paradigma constructivista y considerando que es el mismo alumnado el que debe ir construyendo su propio conocimiento a través de sus posibilidades y experiencias desde la infancia, primero en su entorno familiar y más tarde en el entorno escolar de forma espontánea.

Los resultados son corroborados con la investigación El diseño de la investigación fue pre-experimental. La población estaba conformada por todos los alumnos del quinto grado B de la Institución Educativa 88024 del distrito de Las Brisas-Nuevo Chimbote. La muestra conformada por 18 niños. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fue una lista de cotejo mientras que la técnica usada fue la entrevista. El análisis de los resultados demuestra que hubo cambios significativos entre los resultados del pretest y postest luego de la aplicación de los talleres de lectura utilizando material impreso basado en el enfoque constructivista. Tal como lo muestran la pruebas de normalidad ($p=0,05$) y los estadísticos descriptivos donde el grupo pasó de 67% en nivel de inicio, bajo rendimiento y una calificación mínima de C a 89% de nivel alto y calificación A. ($Z -3,640$ y Sig. asintót. bilateral ,000) Siendo $p < ,05$, se concluye que sí existe una diferencia significativa entre las calificaciones obtenidas en el pretest y postest siendo mayores en el postest. A raíz de los resultados se aceptó la hipótesis que la lectura mejora con la aplicación de estrategias como taller de lectura en

este caso desde un enfoque constructivista. Este trabajo no lleva a reflexionar que en el proceso de enseñanza aprendizaje no solo hay una alternativa para los logros, proponer alternativas usando los conocimientos y la creatividad sobrepasan los factores en contra como podrían ser el nivel socioeconómico bajo o la disfuncionalidad de la familia de origen.

Quiroz (2015) en su trabajo de tesis para maestría llamada “Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos”, el autor se basa en que las estrategias de lectura vienen a representar un conjunto de procedimientos, cuya intención es alcanzar la comprensión global del texto, que contribuyan a desarrollar habilidades básicas de conocimientos en los estudiantes y sean lectores autónomos. Es evidente entonces, que el estudiante debe adquirir y desarrollar habilidades metacognitivas de observación, comparación, relación, análisis y síntesis, que constituyen un conjunto de operaciones mentales que tienen como fin, desarrollar la capacidad del lector para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión, lo cual implica tener conciencia acerca del conocimiento que posee sobre las habilidades para comprender (estrategias) y los recursos personales (atención, memoria, capacidad lectora), en función de las características del texto y la complejidad de la tarea, y de acuerdo con ello, aplicar las estrategias de comprensión que considere más adecuadas (Vallés y Vallés, 2006).

El diseño fue de tipo cuasi experimental con grupo experimental en el que se aplicó el programa y un grupo control que continuó su trabajo en forma rutinaria según su programación usual. La población estuvo constituida por los estudiantes del tercer grado de educación primaria de un centro educativo estatal del distrito de Chorrillos con presencia de problemas de aprendizaje y comprensión de la misma, de donde seleccionó una muestra de tipo no probabilístico o dirigida conformada por un subgrupo según el requerimiento de la investigación, la muestra total de 37 estudiantes, 18 pertenecían al grupo control y 19 a grupo experimental, cuyas edades estaban dentro de los 7 a 10 años y pertenecían a una población de nivel socioeconómico bajo y muy bajo. El objetivo de la investigación era determinar si la aplicación del programa incrementaba el rendimiento en comprensión lectora del grupo experimental y si comparándola con el grupo control había una diferencia significativa. Los resultados estadísticos muestran que existen diferencias significativas entre ambos grupos entre el pre y el post test (grupo control $M=44.06$ y grupo experimental $M=65.37$) $t=-2.41$, lo mismo en el grupo experimental (Pre test = 26.05 y Pos test =

65.37) y $t = -6.89$. Además se observa que la magnitud del efecto del programa, medido con el estadístico d de Cohen, alcanza un valor de $= 0.82$ lo que corresponde a un efecto que puede clasificarse como grande, lo que confirmó que los estudiantes que fueron favorecidos con la aplicación del programa experimental incrementaron sus rendimiento en comprensión lectora, según los resultados del instrumento usado para evaluar esta variable dependiente: la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para tercer grado (CLP 3-Forma A).

Alcalá (2012) realizó una tesis denominada “aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas”. El marco teórico considera que las estrategias metacognitivas son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es, y qué se sabe de ella, debemos tener en cuenta las habilidades o destrezas que se van a desarrollar con estas estrategias. Por tanto desarrolla los siguientes aspectos: conciencia metacognitiva, que implica ir siguiendo el éxito o la fluidez con la cual nuestra comprensión se va desarrollando. El siguiente aspecto es el de la regulación metacognitivas que empieza cuando el lector se da cuenta de que la comprensión está fallando y necesita corregirla y asegurarse que el proceso se mantendrá fluido (Pinzás, 2003).

El diseño de la investigación fue de tipo cuasi experimental con grupo control y experimental. El objetivo de la investigación fue determinar el efecto del programa en la comprensión lectora específicamente en el de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. La población estuvo conformada por todos los estudiantes del cuarto grado de la institución educativa entre los 8 y 9 años de edad cuyas familias estaban ubicadas en el nivel socioeconómico medio bajo. La muestra seleccionada lo constituyeron los alumnos de las secciones A y B. A raíz de los resultados que para efectos de la investigación pretendía que el grupo experimental alcance o supere, como mínimo, la media estándar del tercer nivel de la prueba evaluada, en su forma B (postest), y como máximo que logre alcanzar o superar la media obtenida por el grupo control en la misma prueba, se tiene en cuenta que los resultados señalan que el grupo experimental logró superar la media estándar establecida para el Tercer nivel de lectura, en la forma B de la Prueba CLP formas paralelas, (15, 21). En $+0.03$, El nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental al final del programa aumentó en $0,60$ con respecto a los resultados obtenidos al inicio del mismo y superó en

0,03 la media estándar internacional del postest aplicado. Estos resultados confirman que se logró el objetivo de la intervención al mejorar la comprensión lectora de los niños. Sin embargo no se logró alcanzar o superar al grupo control. Los resultados obtenidos se deben en parte a las limitaciones planteadas en el primer capítulo de la investigación, con mayor influencia de la referida al tiempo de aplicación del programa de intervención, pues fueron solo 9 sesiones desarrolladas, lo cual no permitió un mayor avance en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental. Por otro lado el nivel inicial de comprensión lectora de los niños era más bajo que el del grupo control lo cual tampoco favoreció el logro de mejores resultados.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Es paradójico que leer, específicamente comprender lo que se ha leído se ha convertido en un tema del siglo XXI, leer y comprender en este mundo globalizado donde las comunicaciones tienen un papel primordial, ha hecho de esta la capacidad de mayor requerimiento, sin embargo en países como el Perú aún persisten no solo el problema de la alfabetización en lengua oral o escrita sino el del manejo eficiente de la lectura, de esta manera son pocos los avances en la nivelación entre reconocer las letras, palabras, frases y oraciones con el uso de ellas reorganizándolas, infiriendo y reflexionando sobre lo que ha querido decir el escritor o sobre los usos que podemos hacer a partir de ellas produciendo nuevas ideas. Ya no se trata de inversiones gubernamentales millonarias en estudios o asesorías que han llevado a constituir políticas, reformas educacionales, planes lectores y normas, así como instrumentos de programación, diseños curriculares o en su momento llamados rutas de aprendizaje, sino que no se aprecian cambios sustantivos en esta competencia lectora la comprensión de lo leído.

La muestra de que los esfuerzos desplegados no están dando resultado son los datos de investigaciones que coinciden que la mayoría de los sujetos de diversas edades, niveles educacionales revelan serias deficiencias en la comprensión. (Parodi 2005). Desde la óptica global el esfuerzo por entender las diferencias económicas entre los países desarrollados y lo que están “en vía de desarrollo” ha sido correlacionado con los niveles de rendimiento en la educación, en cuyas dimensiones: aprendizaje de las

matemáticas, las ciencias y en especial la comprensión lectora hemos quedado mal parados como lo reflejan los datos de las evaluaciones PISA (2009, 2012, 2015).

La preocupación creciente de estos resultados por sus implicancias en el desarrollo de competencias necesarias en el ser humano ha hecho que diversos profesionales desarrollen investigaciones desde diversos marcos conceptuales que describiremos dando énfasis en la visión de la psicología cognitiva restringido sobre todo a la capacidad de comprensión del texto, su desarrollo, componentes y factores que lo conforman.

En lo siguiente párrafos describiremos muy someramente los aportes de investigadores sobre las bases teóricas para el estudio de la comprensión de textos desde el punto de vista de la psicología cognitiva y las neurociencias. Empezaremos con la descripción de las arquitecturas cognitivas y de los niveles de representación más comunes y conocidos hoy en día, analizaremos la concepción de la psicología de la lectura sobre sus sistemas: decodificación y comprensión y de la psicología cognitiva y el aprendizaje de la lectura.

El objetivo de este es brindar un marco conceptual muy superficial que enmarque la presentación y comentarios posteriores de ciertas teorías y/o modelos de comprensión.

El sistema cognitivo humano y la comprensión de textos

Aunque no existe un consenso sobre este proceso, la teoría cognitiva explica desde su punto de vista lo que para muchos estudiosos de este proceso cognitivo complejo es todavía una incógnita. Parodi (2013) sostuvo enfáticamente que por ser un fenómeno que acontece en nuestro cerebro, es necesario su investigación y reflexión y que deben apoyarse en pesquisas empíricas que revelan la estructura cognitiva humana y el tipo de representaciones mentales en que se materializan los procesos lectores.

Arquitecturas cognitivas

El desarrollo de una explicación descriptiva de la arquitectura funcional que sostenga la teoría de la comprensión lingüística deviene de satisfacer los objetivos teóricos necesarios, de este modo la descripción más específica de este sistema de procesamiento pasa por:

(a) Identificar los componentes cognitivos, (b) Establecer la disposición temporal de los componente cognitivos donde se puede encontrar dos posturas una sostiene que los mecanismos se ordenan de manera serial y otra donde que sostiene que se presentan en un proceso paralelo y (c) Determinar el modo en que los componente se relacionan entre sí, punto también controversial sobre como fluye y es procesada la información, una posición sostiene que esta es procesada siempre desde abajo hacia arriba, es decir desde los datos del textos hacia la mente del lector, esto es, hacia los niveles de procesamiento cognitivo superior. Por lo contrario, también se admite que debe existir un tipo de operación descendente, es decir, un flujo de información desde el conocimiento previo del lector hacia los datos del texto (proceso de arriba hacia abajo). (Parodi, 2005, p.16)

Sistemas Modulares y sistemas interactivos

Sistemas Modulares

Según Fodor (1986, citado por Parodi, 2005) esta concepción del sistema cognitivo humano para la comprensión de escritos está organizado y representado como se observa en la figura 1 en módulos independientes, autónomos y altamente especializados donde la información fluye entre los cada uno de ellos en una sola dirección cuya característica adicional es que cada una de ellas procesa un tipo particular de información. Parodi (2005) especifica que “estas últimas se caracterizan por ser mecanismos altamente especializados, de modo tal que cada uno de ellos opera en un dominio único y tiene acceso a un tipo particular de la información” (p. 17)

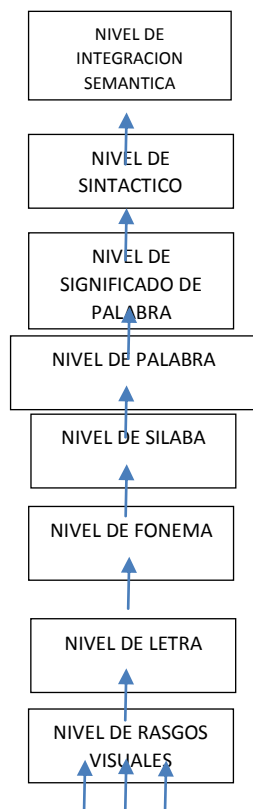


Figura 1. Diagrama de una alternativa modular de la comprensión escrita. Parodi (2005)

De la figura podemos entender que cada módulo trabaja independientemente del control de algún sistema central o de los módulos restantes y procesa con cierta información particular además se observa que el flujo de información es de abajo hacia arriba en un tipo de procesamiento automático y obligatorio. Fodor (1986, citado por Parodi, 2005) señalaba a propósito de esto “que las propiedades más sobresalientes de los sistemas modulares, son la especificidad de dominio y el encapsulamiento informativo”; (p. 17) a partir de estas propiedades, se desprenden otras características, de ese modo el sistema cognitivo estaría formado por tres tipos de procesadores:

- (a) *Sistemas de transducción sensorial*, encargados de convertir la energía física en representaciones mentales;
- (b) *Sistemas de entrada o módulos*, entendidos como procesadores específicos que deben elaborar una representación mental a partir de la información entregada por los transductores y
- (c) *Sistemas centrales o procesadores generales*, mecanismos de integración de información procedente de los diversos módulos cuya función obedece a tareas tales como el razonamiento o toma de decisiones. Fodor (1986, citado por Parodi, 2005, p. 17)

Sistemas interactivos

La segunda propuesta sobre el sistema cognitivo asume a diferencia de la anterior, que la comunicación bidireccional es la base para la información fluya entre los diferentes sistemas de una manera interactiva y mutua, es decir a diferencia de un proceso serial este se daría de una forma paralela. De lo que se desprende que los procesos de orden superior pueden en cualquier momento aportan información, por ejemplo de tipo contextual, a los de nivel inferior. Desde esta perspectiva podemos entender que aunque existe similitud en la descripción del sistema por medio de la presencia de módulos o mecanismos especializados estos no operan en forma serial y la información no fluye en forma unidireccional. Una representación gráfica de este posible modelo interactivo de la comprensión textual, con acceso de información en paralelo y comunicación bidireccional sería el siguiente:

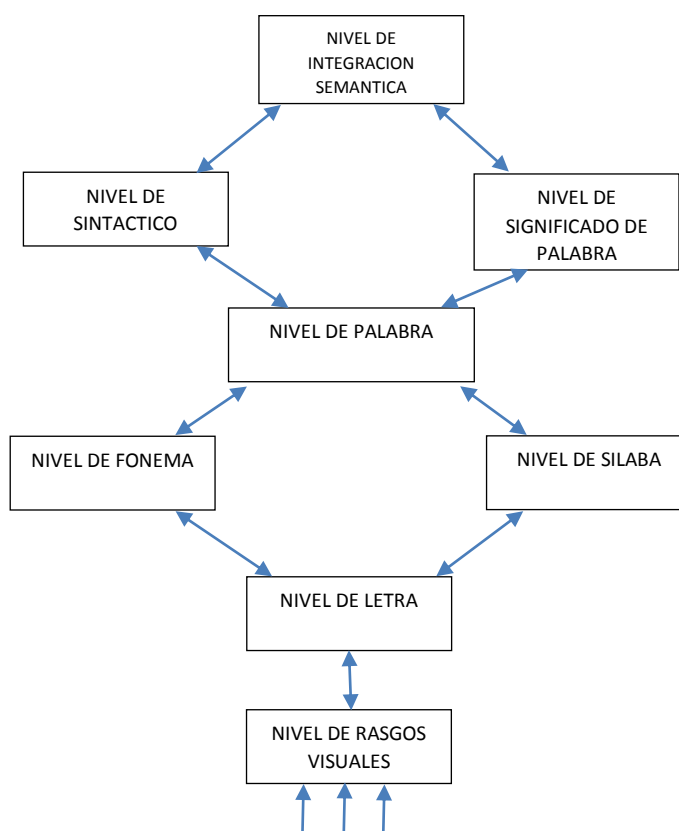


Figura 2. Perspectiva interactiva de la comprensión de textos escritos. Parodi (2005)

De la figura podemos observar la posibilidad de influencia de los sistemas superiores, el flujo de la información bidireccional y el procesamiento de la información

en paralelo como se realiza en el procesamiento de la información cuando se lee un texto escrito donde se admite existe influencia de tipo contextual.

Representación mental del procesamiento del texto escrito

A los modelos descritos surge la opinión de que estos no reflejan a los niveles aplicables al contexto total de la comprensión de textos. Una posición que ha llegado a ser adoptada por la mayoría de los científicos es la llamada propuesta trídica, establecida inicialmente por Van Dijk y Kintsch (1983, citado por Parodi, 2005). De acuerdo con esta visión el proceso se inicia con el denominado: Código de superficie que mantiene los términos y la sintaxis en forma exacta. Aunque no por mucho tiempo, aclarando que él comprendedor retendrá dicho código de superficie si este tiene importantes repercusiones en el significado. Es el nivel más lingüístico. El siguiente nivel: La base de texto, contiene proposiciones textuales explícitas en forma esquemática que conservan el significado, pero no los términos exactos ni la sintaxis.

Los autores sostienen que es en este nivel en donde se recodifica la información lingüística en un formato proposicional y también se incluyen un pequeño número de procesos inferencial necesarios para la coherencia local del texto. El tercer y más complejos de los niveles se denomina: Modelo de situación referencial, como se puede inferir este hace referencia al micromundo en el cual esta contextualizado el texto. La explicación de este proceso es que en todo texto se hace referencia personas interactuando en un determinado tiempo y espacio, que necesariamente es mental que devienen en acciones, hechos o acontecimientos que modifican nuestra visión del mundo o micromundo mental que se va construyendo progresivamente de manera inferencial mediante el flujo e interacción entre la información explícita del texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria del lector.

Posteriormente otros estudios han ampliado a cinco los niveles de representación mental del procesamiento del texto escrito. El cuarto denominado “Modelo de contexto” Van Dijk, (2001, citado por Parodi, 2005) de carácter sociocognitivo, plantea la relación entre estructuras de las situaciones sociales y como el participantes de esta situación sociocomunicativa la representan mentalmente. Sin embargo cabe aclarar que se trata de

como el participante (comprendedor/productor) construye el contexto comunicativo pragmático (enfoque comunicativo).

Parodi (2005) describe el quinto modelo denominado “Tipo y género de texto” propuesto inicialmente por (Van Dijk, 1980; Adam, 1992; Ciapuscio, 1994, 2003) de acuerdo a este modelo cada una de las categorías y subcategorías identificadas hasta ahora tales como el discurso, la descripción, exposición, narración, argumentación, etc. deben considerar para su entendimiento o comprensión los componentes estructurales, rasgos y reglas pragmáticas específicas a cada uno.

Los niveles descritos anteriormente, básicamente conforman el marco conceptual para explicar de la comprensión lectora desde el punto de vista cognitivo, cada uno de ellos contribuyen a visualizar las representaciones e inferencias que van construyendo los lectores al enfrentar un texto con el finalidad de entenderlos. Parodi (2005) concluye que “estos distintos niveles interactúan de manera compleja, pues es difícil aceptar que operan independientemente. Además es probado que todas estas representaciones están vinculados a los sistemas de memoria” (p. 23).

En las siguientes páginas desarrollaremos los conceptos relacionados con las variables de nuestra investigación, memoria operativa y comprensión lectora, estos constructos teóricos así como sus definiciones no son de total consenso y están en constante revisión e investigación.

Bases Teóricas de la variable Programa FORMO

La psicología cognitiva y la memoria operativa

La memoria en la actualidad constituye centro de atención de las teorías cognitivas: “Los hallazgos y consideraciones realizados desde esta perspectiva han tomado gran fuerza en las últimas décadas debido al respaldo experimental de sus trabajos, el enfoque sistémico y el reconocimiento de su carácter activo y dinámico”. Ortiz (2001, citado por López, 2016, p.25). Sin embargo según López (2016), una sus principales limitaciones es el excesivo énfasis en los mecanismos cognitivos para explicar su génesis, formación y desarrollo. Agrega además que los teóricos cognitivistas

hipotetizan sobre la estructuración de conocimientos en las representaciones mnémicas y realizan experimentos acerca del aspecto procedimental del desarrollo de la memoria, es decir, en las estrategias de memoria y metamemoria, que posibilitan la regulación y autorregulación de los procesos mnémicos. (López, 2016, p.25).

Ballesteros (2010) afirmó que:

para comprender y analizar el punto de vista de la psicología cognitiva sobre la Memoria Operativa debemos entender que esta disciplina científica intenta sobre la base de hechos empíricos explicar los procesos mentales internos del ser humano y como adquiere la información del medio, como lo procesa y representa en su cerebro, como lo mantiene para relacionarla con otras nuevas y dar nuevos conocimientos a través de la interacciones entre procesos básicos como las sensaciones, la percepción, la atención y la memoria, que dan paso a otros más complejos como la solución de problemas, el razonamiento y el lenguaje. (Ballesteros, 2010, p.45).

La medida de la memoria operativa, ha sido considerada por Alloway y Alloway (2010, citado por Psicología, E. (Ed.). 2016) como el de mayor significancia para predecir en rendimiento académico trascendiendo el valor del Cociente Intelectual. De sus estudios con niños de 5 años encontraron que aquellos que poseían estas habilidades y tenían un buen rendimiento académico sostenían sus logros incluso seis años posteriores dentro de una educación formal De estos resultados se desprende el constante interés por desarrollar investigaciones que produzcan evidencias empíricas que confirmen las relaciones con cada una de las variables, memoria, aprendizaje y rendimiento académico. De este modo establecer un marco conceptual para su utilización en nuevas estrategias para su codificación mnésico y mejorar el aprendizaje su almacenamiento y que componen la estructura de del aprendizaje. (Psicología, E. Ed., 2016).

Para el mismo investigador la implicancia de la Memoria Operativa se evidencia cuando las diferencias individuales en el rendimiento o aprendizaje están determinadas por la mejor capacidad para manejar con más velocidad la información, entender seguir instrucciones, y afrontar competentemente las diversas situaciones que se presentan en una clase.

Urbano & Yuni, (2016) explicaron la importancia de incrementar la actividad cognitiva “De esta forma la actividad intelectual les permite a los sujetos no sólo la adquisición de nuevas informaciones o la reestructuración de las que poseen, sino que ayuda a la toma de conciencia de los procesos mentales (el desarrollo metacognitivo)” (p. 155). Razón por la cual se hace necesario, la aplicación de programas que contengan el trabajo de estimulación cognitiva tendiente a preservar e incrementar esta actividad así como su eficacia en su autorregulación intelectual como una táctica de desarrollo y mantenimiento del potencial de aprendizaje en los sujetos.

Para Torres (2011) la retención de la información constituye el soporte para nuevos aprendizajes, para comprender el ambiente y la formulación de estrategias es decir para dar solución de tareas tales como la comprensión, el razonamiento o el cálculo. Iniciaremos la fundamentación con las definiciones de la memoria y sus diferentes tipos, señalaremos el importante papel de la memoria de trabajo o memoria operativa y como sirve de base para procesos complejos y dejar claro las implicancias de un deficiente desarrollo o limitación en su capacidad que se evidenciarán en determinado déficit en procesos complejos y competencias como la comprensión de textos; de ahí el interés en establecer mediante la revisión de trabajos científicos las correlaciones entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora de textos, dado su papel en el aprendizaje académico y poder establecer un marco teórico – conceptual, metodológico y procedimental para la elaboración de un programa cognitivo para la mejora del proceso básico de la memoria

Definición de memoria operativa

Definición de memoria.

En su acepción genérica, este concepto hace referencia a la capacidad de evocar, retener y fijar hechos e imágenes del pasado y hacer uso de lo aprendido o experimentado al tener la posibilidad de recordarlo. (Ander, 2016).

Por su parte Ballesteros (2010) conceptualiza a la memoria como el proceso psicológico que se relaciona con la aprendizaje porque ambos evidencian sus logros de manera similar que vendría a ser la cristalización de los conocimiento de forma

persistente ambos se sirven de la recepción y codificación de la información, del almacenamiento ordenado de la información codificada en nuestro cerebro y recuperación oportuna, es decir cuando el individuo lo necesita.

Por tradición, la memoria es un tema que tiene una centralidad indiscutible en la psicología. El ser humano no puede existir sin memoria, puesto que cada instante sería el comienzo y fin del mismo. Los seres humanos no podrían pensar, no tendrían lenguaje, no podrían expresar sus pensamientos, ni siquiera tendrían identidad personal. Gracias a la memoria sabemos quiénes somos y dónde vivimos.

En la actualidad este constructo constituye centro de atención de la psicología y de las teorías cognitivas. Ortiz (2001, citado por López 2011) señala que: “Los hallazgos y consideraciones realizados desde esta perspectiva han tomado gran fuerza en las últimas décadas debido al respaldo experimental de sus trabajos, el enfoque sistémico y el reconocimiento de su carácter activo y dinámico” (p.25). Sin embargo, el excesivo énfasis en los mecanismos cognitivos para explicar su génesis, formación y desarrollo constituye la principal limitación que señalan los críticos de esta teoría.

Sobre los cognitivistas, López (2011) resaltó: “Los cognitivistas hipotetizan sobre la estructuración de conocimientos en las representaciones mnémicas y realizan experimentos acerca del aspecto procedimental del desarrollo de la memoria, es decir, en las estrategias de memoria y metamemoria”.

Desde fines del siglo XIX ha sido un tema estudiado por la psicología, pero ha sido con la psicología cognitiva que adquirió una mejor significación y precisión, del mismo modo que el sistema educativo centró su desarrollo en base al desarrollo cognitivo del ser humano al estudiar la memoria en términos de un proceso activante de la información almacenada en diferentes formas y momentos. Además de almacenar y recuperar información, la memoria interviene en procesos que construyen y reconstruyen parte de la información acumulada. Ander (2016).

Ander (2016) señaló además que: “Nuestros recuerdos frecuentemente sufren alteraciones, transformaciones y distorsiones, a partir de seleccionar, interpretar e integrar recuerdos. Afirma que nuestra psiquis selecciona algunos aspectos y deforma u

olvida otros; interpreta, puesto que no siempre recuerda lo sucedido, sino lo que cree que ha sucedido; e integra el nuevo aprendizaje con aprendizajes anteriores”. (p. 85).

Procesos básicos de la memoria

Según lo plantea Etchepareborda y Abad-Mas (2005) son tres los procesos básicos que se desarrollan en el sistema de la memoria:

- a) **Codificación de la información.** Proceso por el cual la información una vez recepcionada es preparada para que pueda pasar a otro nivel. Esta puede codificarse como una experiencia, una imagen, un sonido o una idea significativa. Se debe tener en cuenta los procesos previos como la atención, concentración incluso el estado emocional, las circunstancias que rodean esta etapa inicial de la memoria son fundamentales para el éxito o fracaso de su consolidación.
- b) **Almacenamiento de la información.** En esta etapa la codificación realizada en la fase anterior es ordenada, categorizada y almacenada en forma persistente si las condiciones han sido favorables. Las diferencias individuales para clasificar y almacenar la información se dan tanto por las estructuras intelectuales como por la metodología que posee el sujeto. Además este proceso complejo es dinámico y están supeditados muchas veces a las experiencias a las que sido expuesto el sujeto.
- c) **Evocación o recuperación de la información.** La etapa a la que se le confiere el valor verdadero de la memoria es su capacidad para recuperar la información y usarlo de manera oportuna pues correlaciona significativamente con el aprendizaje, su uso oportuno significa conocimiento cristalizado. (p. 79).

Modelo modal, estructuras y procesos de memoria.

El resultado de diversos estudios realizados en el ámbito de la psicología y neurociencia cognitiva, las últimas décadas, demostraron la existencia de diferentes sistemas de

memoria, cada una con sus características diferentes, sus distintas funciones y sus procesos propios.

Atkinson y Sheffrin (1968, citado por Ballesteros, 2010) conceptualizaron la memoria bajo un modelo denominado modelo estructural de la memoria. Este modelo es el que más influencia ha tenido en el mundo científico, para explicarlo describen la estructura como el sistema que está formado básicamente por tres almacenes. Estos almacenes son los registros sensoriales, el almacén de la memoria de corto plazo (MCP) y el almacén de memoria a largo plazo (MLP)

Memoria sensorial

Los antecedentes sobre el estudio de la memoria indican que investigadores pioneros en este campo, iniciaron sus estudios registrando los estímulos sensoriales de tipo visual y acústico, este hecho se explica porque era muy poca la información en ese tiempo sobre cómo era la recepción de información en otros registros sensoriales como, por ejemplo, el del tacto activo (sistema háptico). El primer almacén de memoria descrita en este modelo está formada por los registros sensoriales

Según Ballesteros (2010) “la duración del información que nos llega a través de los sentidos (visión, audición, tacto) permanece en este primer almacén durante menos de un segundo. Después, esta información decae o continua procesándose en el sistema cognitivo” (p.70). Esto coincide con los estudios de George Sperling (1960) cuyas investigaciones tuvieron como propósito contestar a las incógnitas sobre la capacidad y duración de este tipo de memoria directamente relacionada con la percepción. Neisser (1967, citado por Ballesteros, 2010) “denominó icónica y memoria ecoica a dos almacenes de memoria en los que se registran las trazas visuales y auditivas de los estímulos del medio durante un periodo de tiempo muy breve”. (p.70).

El almacén icónico.

Los estudios sobre (paradigma del informe parcial) de Sperling (1960, citado por Ballesteros, 2010) demostraron que este fenómeno sobre la permanencia de la traza

visual en la memoria se denomina almacén icónico este registro sensorial visual solo es almacenado durante unos 500 ms. Como sistema registra los cambios organizados por la percepción visual de manera precategórica, a modo de imágenes o memoria fotográfica, manteniendo los datos en bruto que dura décimas de segundo. (p.72). Cabe recalcar que sólo aquellas que han sido objeto de atención por el usuario serán transferidas al nivel de memoria operativa.

El almacén ecoico

Según Ballesteros (2010), “Se denomina almacén ecoico al sistema que almacena de manera temporal los estímulos de tipo sonoro o auditivo aun cuando esta ha desaparecido hasta que el receptor pueda procesarla, identificarla o seleccionarla y pasarla al siguiente nivel: la memoria operativa”. (p.81)

Memoria háptica, para almacenar estímulos táctiles, incluyendo el dolor.

Función de los almacenes sensoriales

Ballesteros (2010) afirma que la función principal de los almacenes sensoriales consiste en mantener, mejor dicho prolongar por breves instantes la duración del efecto del estímulo provenientes del ambiente en nuestra mente sean imágenes, olores, sonidos o el tacto de las cosas, permitiendo que estos puedan ser procesados con mayor eficiencia y completa debido a que la memoria sensorial registra los estímulos de acuerdo a sus características físicas específicas.

Al respecto Etchepareborda y Abad-Mas describieron este sistema en el 2005 vinculándola esencialmente con el almacenaje inmediato (memoria inmediata) de la información que nos llega del medio ambiente y registrado por los sentidos, el mismo que no ha sido procesada. “La memoria sensorial puede retener representaciones efímeras de prácticamente todo lo que vemos, oímos, gustamos, olemos o sentimos”. (Etchepareborda y Abad-Mas 2005).

Etchepareborda y Abad-Mas (2005) plantean además que muchos de estos estímulos sea que provienen del exterior (sensoriales) o del interior (pensamientos, emociones o sensaciones) reciben un procesamiento inicial aunque parcial es suficiente

para que el sistema decida por su nivel de mayor o menor significado prestarle atención y de este modo continuar dentro del proceso mnésico es decir pasar hacia el próximo nivel de memoria. El resto serán descartados y olvidados.

Estudios posteriores a Neisser, 1967; y Sperling 1969, sobre este almacén de memoria ha estado dirigido a investigar su duración, capacidad y diferencias en base a su modalidad sensorial de recepción. (Ballesteros, 2010). Posteriormente Baddeley (1990, citado por Ballesteros, 2010) destacó que la principal función de los almacenes sensoriales consiste en prolongar durante un corto periodo de tiempo los estímulos, con el fin de asegurar su procesamiento posterior”. (p.85). Al respecto Solso, concluye que “Para nosotros como especie el desarrollo de estos almacenes pueden haber desempeñado un papel decisivo en la evolución”. Solso (1991, citado por Ballesteros, 2010).

En la década de los sesentas y posteriores se propuso un modelo de la memoria bajo el marco referencial de la psicología del procesamiento de la información, “el modelo muestra esquemáticamente las estructuras que lo conforman especificando la información que contenía cada una y los procesos de control (sistemas activos) que dirigen el flujo de la información entre los distintos almacenes (estructuras fijas)”. (Ballesteros 2010 p.71).

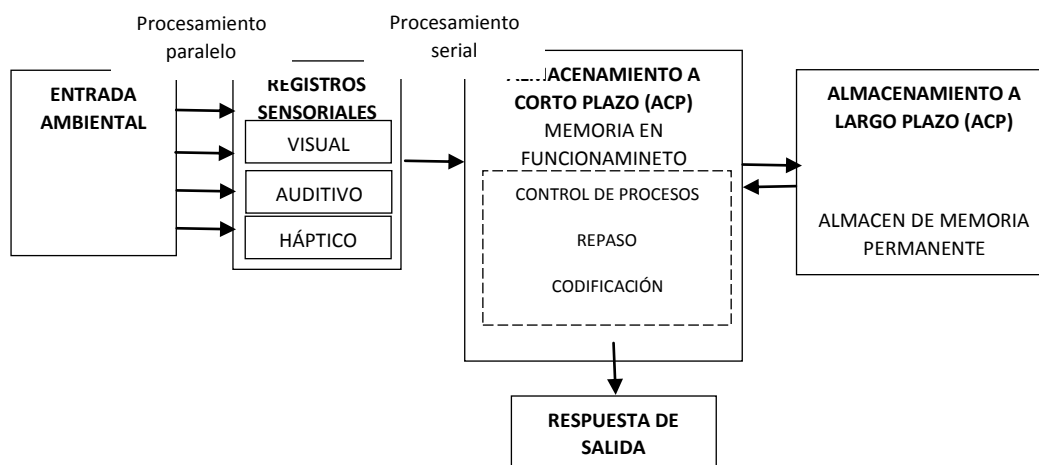


Figura 3 Modelo multialmacén de memoria propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968). Tomado de Scientific American (1968).

Almacén de memoria a corto plazo MCP

Ballesteros (2010) en el marco del modelo estructural define la memoria de corto plazo como:

El sistema de almacén en la que se guarda información proporcionalmente muy pequeña en relación a la cantidad a la que está expuesta sistema cognitivo sensorial. La capacidad de elementos almacenados es entre los 5 y 9 independientemente si son números o letras y la duración de la información en este almacén varía entre los 10 a 20 segundos dependiendo de la modalidad del ingreso sensorial. (p.85).

Desde este punto de vista la función de la Memoria de Corto Plazo era solo la de almacenar información sin embargo posteriores investigaciones encontraron que era más amplia la gama de estas siendo las de ordenar, analizar y organizar la información e interpretarlas bajo nuestras experiencias de este modo si la información es organizada y clasificada de forma lógica, puede ser recordada más tiempo.

Al respecto Bruning, Schaw y Norby (2012) señalan que la memoria de corto plazo es el lugar donde se procesa la información para darle significado. También denominada como memoria activa contiene la información de la que estamos conscientes en tiempo real. Los contenidos de este almacén según el modelo modal son los mismos que han sido retenidos en el almacén sensorial pero que han recibido un tratamiento atencional adicional. Aunque ambas son limitadas tanto en su capacidad como en duración la memoria de corto plazo puede mantenerlo por mucho más tiempo mediante la repetición (30 o 45 segundo como máximo) y si queremos mantenerla por más tiempo debemos estructurar una estrategia conscientemente ejemplo típico de esto es repetir un número telefónico hasta que podemos apuntarlo. En cuanto a su capacidad de almacenamiento los experimentos realizados demuestran que la media que puede almacenar una persona es de 7 elementos. (Ballesteros, 2010).

La memoria de largo plazo (MLP)

La memoria a largo plazo (MLP) contiene lo que comúnmente denominamos nuestros recuerdos, nuestros aprendizajes, las experiencias de mayor significado es decir los aprendizajes sobre el mundo físico, la realidad cultural y social, además de nuestros

recuerdos autobiográficos, la MLP es muy importante para la cristalización de nuestros conocimientos y está muy relacionado con el desarrollo del lenguaje y los significados de los conceptos. Si la información almacenada se mantiene por un tiempo mayor en base a algún método como la repetición sublingual u otra forma de fijación y dependiendo de que tan bien ha sido codificada y organizada la información esta puede ser guardada por un tiempo largo incluso indefinidamente y su evocación será oportuno. El almacenamiento no es un proceso pasivo, está constantemente en revisión y evaluación a la luz de las experiencias que se van registrando y acumulando por tanto la información puede distorsionarse y, a veces, no recordarse.

Clasificación de la memoria de largo plazo (MLP)

En este punto se podrá inferir que siendo tan compleja la Memoria de largo plazo la forma de clasificarla y representarla sea también un modelo complejo. Lo que se acepta es que está dividida en varios subsistemas:

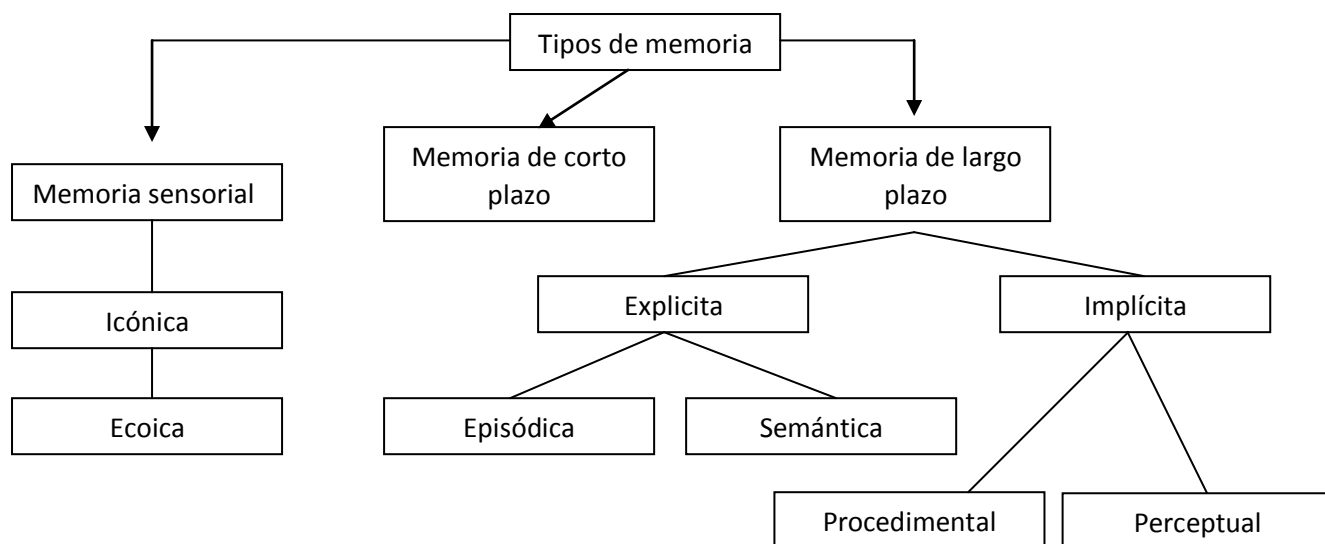


Figura 4. Tipos de memoria.

Memoria explícita o declarativa

Memoria declarativa o explícita, que almacena información de tipo semántico (nuestro conocimiento del mundo en general: palabras, ideas y conceptos), se refiere esencialmente al almacenamiento de conceptos y sus significados información de tipo semántico además del vocabulario en general, palabras, ideas y conceptos genéricos.

Alude también a aspectos abstractos y atemporales, como son los conceptos, una fórmula de química o la capital de un país; Es la memoria donde se guardan retiene información sobre hechos conocidos y episodios de la propia vida, de ahí que se la denomine memoria autobiográfica porque se refiere a la propia experiencia. Existe una fluidez en dos sentidos. Por otro lado Memoria episódica trata sobre el conocimiento de situaciones o acontecimientos específicos dentro de un marco espacio-temporal (los recuerdos).

Memoria implícita o no declarativa:

Almacena principalmente la memoria procedimental y la perceptiva. La primera hace referencia al lugar donde se guardan habilidades motoras y destrezas como andar en bicicleta. Se accede a ella a través de la acción; además está implicada en el aprendizaje de nueva habilidades por medio de la acumulación de destrezas está automatizada y no requiere esfuerzo mental es decir básicamente se trata de reflejos condicionados, condicionamiento emocional y efectos de primacía. Consisten en una serie de repertorios motores (escribir) o estrategias cognitivas (hacer un cálculo) que llevamos a cabo de modo inconsciente. Además de la memoria procedimental esta la memoria perceptual.

Cómo funciona la memoria humana: modelos que explican la memoria

La moderna Psicología cognitiva tiene como objeto de estudio los procesos internos relacionados con el procesamiento de la información, los procesos cognitivos básicos como son las sensaciones, la percepción, la atención y concentración, la memoria y los procesos complejos como son el pensamiento, el razonamiento y la comprensión. Como cada uno de los señalados la memoria es un proceso muy complejo difícil de conceptualizar y de describir. No existe consenso para explicar los diferentes sistemas y procesos implicados. Hoy en día existen varios modelos que explican los diferentes aspectos de su organización y funcionamiento. El modelo de mayor difusión hoy en día es el estructural que grafica la memoria por medio de tres almacenes complementado posteriormente por el concepto de la memoria de trabajo hoy en día memoria operativa.

El modelo de procesamiento de información más popular e influyente en el dominio del estudio cognitivo de la memoria, es el que fue propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968, 1983). Medina (2010). Se destaca en este modelo los tres niveles de almacenamiento de la información: El registro Sensorial, el Almacén a Corto Plazo y el Almacén a Largo Plazo. Fundamentalmente, este modelo constituye un desarrollo del trabajo pionero de Brodbent (1958) quien lo denominó “modelo modal” o modelo de memoria “multialmacén) (p.25).

El modelo modal de por Atkinson y Shiffrin describe la memoria como un proceso de vinculación del flujo de información entre tres almacenes relacionados.

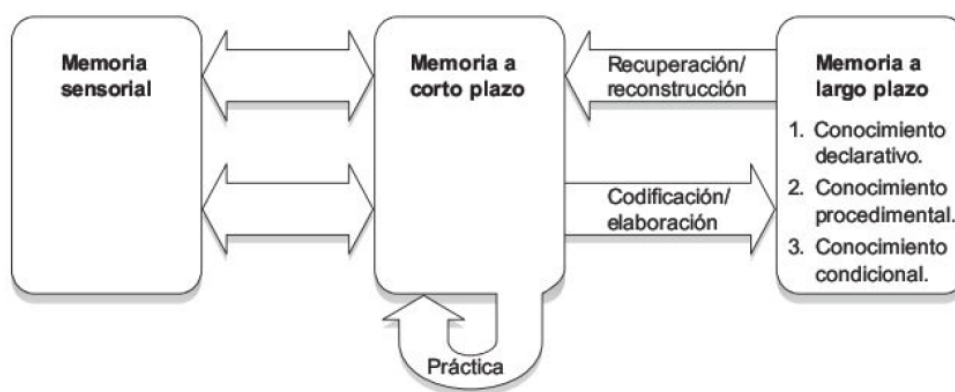


Figura 5. Representación del modelo modal de la memoria.
Por Atkinson y Shiffrin (1968, 1983),

Medina (2010) resume este funcionamiento que se iniciara con el ingreso de la información al almacén de Registro Sensorial, que retiene fundamentalmente la estimulación sensorial. A continuación siguiendo el flujo general de la información de este modelo que se describe, pasa al Almacén a Corto Plazo (ACP). “Las actividades del almacén a corto plazo están representados como varios procesos de control que tratan la información en respuesta a demandas específicas”. (p.27)

Destaca que estos procesos de control también determinan los contenidos del ACP, por lo tanto la información que actualmente está siendo procesada, puede ser sustituida por una nueva información apropiada para la tarea que actualmente está siendo emprendida. Antes Atkinson y Shiffrin resaltaron la importancia de la repetición en la transferencia de información del almacén a corto plazo hacia el almacén

permanente denominado Almacén a largo Plazo (ALP). Ambos reconocen además, lo que posteriormente a través de estudios van a concluir; la importancia de la codificación como factor de fijación de la información en la memoria de largo plazo.

Medina (2010) describe lo siguiente como ejemplo de codificación:

Así, cualquier sistema de memoria debe almacenar información en términos de alguna forma de código. Análogamente, así como un sistema telefónico transforma la voz humana en ondas electromagnéticas y después retorna al lenguaje hablando en el otro extremo, también la memoria humana debe convertir la información cuando el registro así lo demande (p.28)

Los estudios de la última década han concluido que existe un vínculo muy significativo entre la MCP con variables cognitivas de atención esto deviene de la evidencia sobre la función activa de la MCP. (Codificación, repaso, control, entre otros) que implican necesariamente procesos atencionales. Motivo por el cual y a raíz de las evidencias de estudios experimentales se considera a la MCP como un modelo de memoria activa, donde se asume que participan dos funciones simultáneas: de almacenamiento y la de manipulación de las unidades de información almacenada temporalmente. En este sentido, se ha atribuido a la MCP procesos atencionales y de control, tornándola a lo que hoy se conoce con el término de memoria operativa.

De este modo la MCP considerada hasta hace un tiempo solo como un espacio de trabajo de capacidad limitada, paso a raíz de las evidencias científicas a un espacio en el que se ejecutan tanto procesos de control y coordinación similares a los que se realiza en el pensamiento y tal como ocurre en tareas de resolución de problemas aritméticos y razonamiento verbal. Esta función operativa además de la participación en otros procesos cognitivos complejos explica el cambio de concepción.

Baddeley y Hitch (1983, citado por Medina, 2010) proponen que el modelo más completo para explicar la relación entre la memoria operativa y la atención de esta forma.

Los investigadores utilizaron la técnica experimental que consistió en “llenar” la memoria operativa con tareas irrelevantes, mientras que el sujeto realizaba otra tarea simultánea de razonamiento abstracto. El grado de interferencia entre

la tarea de retención y la de razonamiento fue considerado como indicador de que ambas tareas demandaron recursos del mínimo sistema de capacidad limitada, o sea, los recursos referidos a los procesos de atención.(p.29)

Memoria Operacional (MO) y Memoria a Corto Plazo (MCP)

El desarrollo del concepto de Memoria Operativa o memoria de trabajo, a partir del de la MCP parte de características esenciales que comparten. Ambos, tanto la MCP como la MO son sistemas de capacidad limitada, en la medida que ambos sistemas pueden almacenar una pequeña cantidad de ítem de información, por un periodo también breve, que puede variar entre 15 a 30 segundos. (Medina 2010).

La diferencia entre ambos sistemas radica en que la función principal de MCP es solo almacenar la información para luego recuperarla después de un breve intervalo de tiempo; de este modo su función de almacén es superficial en vista que no intervienen procesos cognitivos complejos.

Esta característica fue puesta de manifiesto en la difusión de MCP realizada por Isaki y Plante (1997, citados por Medina, 2010), afirmando que es un depósito de información mantenida en un nivel superficial que no depende de las estructuras del conocimiento permanente (que darían sentido y harían comprensible la información). En este sentido, el estudio tradicional de la MCP estuvo dirigido principalmente a analizar la capacidad (amplitud) de almacenamiento de ciertos ítems, como: letras, palabras o dígitos.

Mientras que MO, debe cumplir con la función de almacenamiento de los ítems, para después recuperarlos, también realiza computaciones complejos secuenciales, cuyos resultados parciales son retenidos temporalmente e inmediatamente recuperados para articularlos como nuevos resultados parciales, dando continuidad ordenada al procesamiento de las unidades de información, como ocurre en la comprensión del lenguaje. En ese sentido, la MO es un sistema que se caracteriza en realizar simultáneamente la función de conservación y procesamiento de la información, durante el desempeño de una variedad de tareas cognitivas, como la comprensión, el razonamiento y el aprendizaje (Baddeley, 1986, citado por Medina, 2010)

Lo expuesto por el autor indica que el funcionamiento de la MO está asociado con procesos cognitivos complejos. Al respecto, Smith y Jonides (1997, citados por Medina, 2010) señalaron que la MO, actualmente llamada “Memoria Operacional”, sirve para procesar información en los niveles superiores relativos al razonamiento, solución de problemas, aprendizaje y comprensión.

Memoria operativa y memoria procedimental.

Pérez (2014) afirma que “otro sistema de memoria de gran valor para el aprendizaje y las elucubraciones mentales es la memoria operativa, que funciona sin descanso en nuestra vida consciente. Es la que mantiene presentes las informaciones que necesitamos en tiempo real para hablar, imaginar, reflexionar o calcular.” (p.207).

Agrega que:

Por ejemplo, una persona nos cita a un lugar, en un día y horario. Mientras buscamos en nuestra memoria la actividad que teníamos planificada para ese momento, retenemos simultáneamente lo que evocamos de nuestra agenda mental y la nueva información que nos acaban de dar. La misma memoria se activa cuando efectuamos un cálculo matemático mentalmente, reteniendo resultados de operaciones parciales y de las que nos resta efectuar. El intervalo de tiempo que puede mantener la información es muy corta más o menos 250 ms y su capacidad para manejar elementos un promedio de 7. De acuerdo al nivel de atención dedicada a la información la memoria lo mantiene activa sino esta decae de forma rápida. En el aula, características comunes de fallas en la memoria de trabajo incluyen una falla para recordar instrucciones y una incapacidad para completar actividades de aprendizaje. Esto impacta negativamente en el desempeño de los alumnos a lo largo de su trayecto escolar.

Ciertos amnésicos poseen una memoria operativa íntegra mientras que su memoria episódica podría ser deficiente, lo que una vez más evidencia la modularidad de los sistemas. (Pérez, 2014, p.207)

Respecto a la memoria procedimental se refiere el mismo autor, al “aprendizaje y conservación de las competencias. Que se ocupa de almacenar las redes neurales de

procedimientos y estrategias o programas neurales que permiten interactuar con el medioambiente, y su puesta en marcha tiene lugar de manera inconsciente o automática”. (Pérez, 2014 p.208).

Resalta demás con el siguiente ejemplo:

Pocos días atrás intentaba recordar los acordes de una vieja canción que solía tocar en la guitarra, Autumn Leaves de Miles Davis. A pesar de los intentos no lograba recordarlos mentalmente y probando diferentes alternativas. De repente y casi sin darme cuenta, dejé llevarme por la música que fluía en mi cerebro y mis dedos fueron hacia cada posición exacta de los acordes. ¡El procedimiento estaba intacto! Esto es porque había una secuencia automatizada. Clive Wearing es un director de orquesta británico nacido en 1938, que debido a una enfermedad (herpes simple tipo 2), la cual derivó más tarde en una encefalitis, sufrió graves lesiones en el hipocampo que afectaron su memoria dándole una capacidad de solo 7 segundos de retención. Esto significa que Clive no puede desarrollar memorias que duren más de este tiempo. Sufre la denominada amnesia retrógrada (incapacidad para recordar hechos ocurridos antes de la aparición del agente). Sin embargo, es capaz de ejecutar piezas en el piano con una destreza similar a la de sus mejores épocas. Se afectó su capacidad de construir nuevas memorias, pero no fue así con su memoria procedimental, lo que explica las diferentes localizaciones de cada función de la memoria. La memoria procedimental podría estar ubicada en el cerebelo según lo indican recientes estudios. (Pérez, 2014, p. 208).

Concepto de memoria operativa en el campo de la neurofisiología.

La sede material o fisiológica de la memoria se halla en la corteza cerebral. La acetilcolina que es un neurotransmisor ampliamente distribuido en el sistema nervioso central y periférico, es el neurotransmisor específico de la memoria. Sabemos que la información que recibimos está sometida a un proceso de filtrado que se centra en varias fases: el registro, donde la información es absorbida por la memoria sensorial; y la evocación de la información que ha sido registrada y almacenada. Existen tres formas de evocación: libre, por reconocimiento —disponer de varias opciones para recordar lo

correcto—; facilitada, cuando hemos hecho una lista de cosas que debemos hacer; e inducida, cuando sin pretenderlo surgen de repente ciertos recuerdos. (Ander, 2016).

La evidencia de que el ser humano poseía diferente base anatómica para cada una de las memorias, de corto y largo plazo, se produjo cuando algunos pacientes que habían sufrido algún accidente cerebro vascular o traumático, perdían selectivamente la memoria para hechos recientes y conservaban las de hecho remotos.

Un aspecto fundamental en la evolución del término memoria se dio a partir de las evidencias de que existían áreas diferentes en el cerebro vinculados a los procesos de memoria de corto plazo y de largo plazo. Los estudios comparativos de pacientes afectados con amnesia puso en evidencia que algunos podían sufrir en la memoria de hechos recientes y sin embargo conservaban aquellos que contenían hechos pasados, es decir mantenían intactos los contenidos en la memoria de largo plazo. Por tanto existían diferencias en los sustratos anatómicos de ambas.

Al respecto (López, 2011) reseña que hasta hace algunos años la investigación sobre cómo está organizado funcionalmente la memoria estaba limitado al estudio comparativo de pacientes diagnosticados con lesiones o traumas en la áreas corticales y subcorticales, a raíz del avance de la tecnología en especial en el campo de la neuroimagen como es la tomografía axial computarizada, el PET, la resonancia magnética y la Magnetoencefalografía, métodos no invasivos se pueden estudiar no solo los casos médicos sino también investigar estos proceso en individuo sanos de esta manera los avances en el entendimiento sobre esta compleja red de conexiones en la que se basa la memoria operativa o de trabajo son cada vez más fructíferos.

Agrega el mismo autor López (2011) citando a Diamond, 2002; Davidson, Amso et al.2006; Huizinga, Dolan & Van der Molen, 2006 sobre el estudio neuroanatómicas de la memoria de trabajo, que todo empieza con la activación de un circuito de neuronas que correspondería a la fase donde se registra sensorialmente los estímulos, en la que es activada la corteza prefrontal que decide hacia dónde dirigir los recursos atencional, requiere la activación de otra serie de estructuras neuroanatómicas, según sea el tipo de información a procesar, de este modo el lóbulo frontal será requerido para dar significados o el lóbulo occipital para el caso de las imágenes visuales. (p.41). Cabe recalcar que existe evidencia empírica que vinculan a la corteza prefrontal con las

funciones cognitivas superiores como la comprensión del lenguaje, el razonamiento y la planificación.

Cabe en este punto recalcar el aporte de la neuropsicología en este campo, suministrando resultados en base a la investigación empírica todo dentro de un marco teórico referencial que deviene de la colaboración y combinación de los métodos y conceptos de la neurobiología con los de la psicología cognitiva, de este modo el resultado ha sido una explicación científica acerca de la estructura y funciones de la memoria operativa y de cómo el sujeto usa esta capacidad para tener una representación mental que le de entendimiento no solo sobre el estado actual de la cosas sino poder compararlo con sus referencias y proyectarlos a una situación futura. Criterios que tienen mucha significación con el aprendizaje.

Funciones que desempeña la memoria operativa.

Medina (2010) opina que si bien es cierto se ha reconocido a través de múltiples investigaciones, la importancia de la memoria de trabajo en relación a su participación en procesos cognitivos complejos como el cálculo, el raciocinio, la comprensión de textos y la solución de problemas, en general en el aprendizaje, esto queda explícito cuando este sistema actúa como un sistema de control de otros procesos cognitivos básicos como atención y la percepción y sobre todo de procesamiento ejecutivo que dirige el comportamiento además de la misma memoria de largo plazo. Agrega que las diferencias individuales en estos procesos cognitivos superiores se debe en gran parte, a la habilidad que tiene cada individuo de realizar simultáneamente las funciones de procesamiento, almacenamiento e interacción con otros niveles de la memoria, como puede ser observada en la regulación de la función verbal, donde aparte de la función de almacenamiento de datos lingüísticos estos se comparan, se analizan y recuperan si es necesario información guardada de nuestra experiencia. (Memoria semántica).

Estas razones nos hacen pensar que si bien son ciertas las diferencias individuales con respecto a las capacidades cognitivas en especial las sensoriales, pueden ser innatas. La memoria operativa debería ser estimulada desde la infancia y ser continuadas desde un punto de vista programático y estratégico en sus experiencias escolares logrando su desarrollo, afianzándose progresivamente y acompañando a su

evolución natural conforme evoluciona o madura o va adquiriendo experiencias y conocimientos.

Enfoque Multicomponencial de la memoria

La importancia que ha cobrado esta última década el constructo Memoria Operativa se ve reflejado por la gran cantidad de investigaciones cuyos resultados han concluido en la existencia de una correlación significativa con otros procesos cognitivos. Además ha sido importante la demostración científica experimental del papel que ejerce como factor explicativo de las diferencias individuales y factor crucial para el aprendizaje y desarrollo del individuo.

Vila (2011) afirmó que “la memoria operativa se está tomando como variable de referencia no sólo en la descripción y explicación del desarrollo infantil y juvenil, sino también en relación con los cambios que acompañan a la vejez y deterioros cognitivos de la etapa de la vejez” (p.2).

El debate en torno a la naturaleza y origen de la Memoria Operativa ha sido evidente con el surgimiento y desarrollo de diversos modelos teóricos que intentan explicar los diversos componentes de sus modelos a través de las evidencias que arrojan en los diversos campos o aspectos del desarrollo cognitivo del individuo y que a raíz del estudios de estos aspectos es evidente el dominio específico o su intervención en el proceso de diversas tareas o son base de procesos cognitivos superiores. Esta dificultad está aún vigente por la falta de consenso en desarrollar un modelo unitario.

Vila (2011) propuso un modelo teórico sobre el funcionamiento de la Memoria Operativa que coordina tanto las capacidades implicadas vinculadas y las principales concepciones teóricas vigentes en torno a este constructo. Principalmente a través del desarrollo experimental de pruebas que evalúan los diversos componentes de la memoria.

El enfoque multicomponencial de la memoria operativa de Baddeley.

Hacia finales de los años setenta los estudios sobre el constructo memoria de corto plazo perdían el interés de la década anterior. La crítica a estos modelos (teóricos) era la atribución de múltiples y diversos tipos de actividades sin evidencias empíricas. Los trabajos pioneros desarrollados por Ebbinghaus (1885) y Willian James (1890), en este campo dieron lugar, cincuenta años después a raíz del auge del enfoque del procesamiento de la información, a investigar nuevamente en este campo. Los estudios desarrollados empezaron a indagar como es que el ser humano busca la información que requiere en la memoria de corto plazo, es decir como lo selecciona. Los trabajos más notables en este campo son los de Miller (1956) y Atkinson y Shiffrin (1958) estudios que ya hicimos referencia, además de estos los desarrollados por Sperling (1960) y Waugh y Norman (1965) son pioneros sobre la memoria de corto plazo y en menor grado sobre la memoria de largo plazo o de carácter permanente.

La complejidad de las operaciones en la memoria a corto plazo llevó a muchos teóricos, a proponer otro modelo de explicación. El modelo que más influencia ha tenido es el propuesto por Baddeley y Hitch (1974) quienes propusieron el modelo de la memoria operativa, desarrollado con mayor profundidad por Baddeley (1986, 2001 y 2007). Este modelo está basado en tres componentes Un controlador general de la capacidad de atención denominado Ejecutivo Central apoyado por dos subsistemas subordinados: El almacén fonológico que procesa la información acústica y verbal (phonological loop) y otro similar encargado del procesamiento de la información visual y espacial llamado agenda visoespacial (Vila, 2011). Este sistema trascendía la visión de una simple capacidad de almacenamiento de la Memoria de Corto Plazo, más adelante un nuevo componente directamente subordinado al Ejecutivo central explicará la toma de decisiones en situaciones ambiguas.

Similar descripción hacen Bruning, Schraw y Norby (2012) del modelo de Baddeley, señalando que una de las funciones del denominado Sistema de Control Ejecutivo era la del dominio del control atencional la otra también muy importante era la de seleccionar las estrategias necesarias para un óptimo procesamiento y uso de la información: De este modo el siguiente ejemplo grafica esta función a la pregunta que palabra podemos formar con las letras JCOA la función de seleccionar determina la

decisión de buscar alfabéticamente, en la memoria léxica, una palabra que esté formada por las letras JCOA la respuesta sería COJA. Además la central ejecutiva en el sistema original de Baddeley controla dos sistemas subordinados: el bucle articulatorio y la agenda visoespacial descritos también por Villa (2011). El primero permitiría retener información de tipo verbal y auditivo durante un breve plazo según la estrategia para mantenerlo en la mente el segundo es análogo y permite retener información visoespaciales en la memoria de corto plazo y realizar una cierta cantidad de computaciones (p. ej.: la rotación mental de un objeto) (p.29).

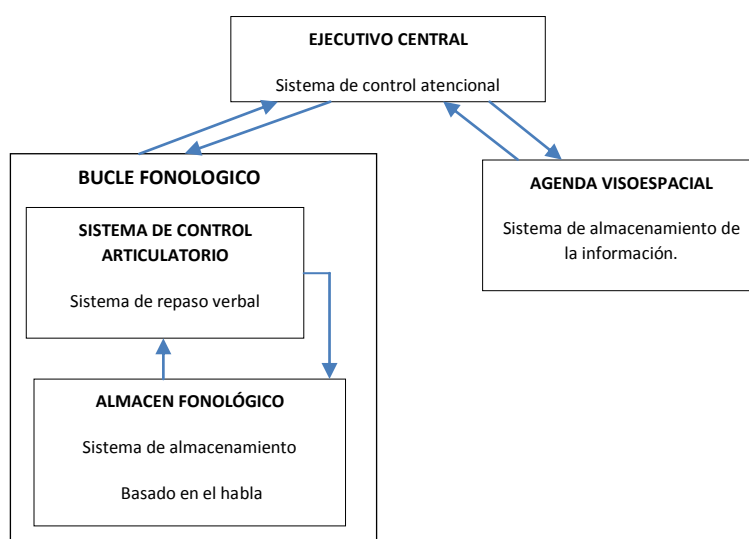


Figura 6. Representación simplificada del modelo de memoria operativa de Baddeley (a partir de Baddeley, 1990)

Sobre memoria operativa o de trabajo. (Baddeley y Hitch 1986, citado por Vila 2011) sostiene que si bien es cierto una función sería el de procesar la información sensorial y como emplearla la principal o primordial está en la capacidad de manipularla en razón de las demandas de tareas que involucren procesos cognitivos más complejos como el razonamiento y la comprensión lectora, donde se requiera de material almacenado para compararlos o contextualizarlo. Sin embargo si inicialmente, el sistema ejecutivo central se concibió como aquel sistema que tomaba la decisión de como emplear la información percibida y retenida en la memoria sensorial, este módulo funcionaba como una especie de control donde se decidía como emplear el trabajo de los sistemas subordinados. Como se entenderá la noción del ejecutivo central paso

además al del control de los recursos atencionales que sobrepasaban su inicial propuesta, esto hizo replantear el modelo agregándose un nuevo subsistema para supervisión de la atención. Subsistema que se hacía necesario principalmente cuando la atención tendía a dividirse por la presencia de dos tareas al mismo tiempo y no operaba bajo el principio de jerarquía o cuando era necesario para resolver o interpretar enunciados ambiguos, sino existiese este sistema de dirección y decisión el trabajo mental sería deficiente.

Las dificultades sin embargo para explicar otros fenómenos que se evidencian en este proceso cognitivo básico como son con la toma de decisiones en el procesamiento de la información relacionada con la comprensión lectora, donde la influencia de la Memoria de Largo Plazo es evidente. (Sierra, 2013) señala que a raíz de esta dificultad Baddeley propone posteriormente otro almacén de tipo episódico (búfer episódico) dentro del ámbito del control de Ejecutivo central cuya función estaba relacionado con la capacidad de procesar la información procedente de los diversos sistemas e integrarlos en un código multimodal para que en su última etapa ponerla en relación con información de la memoria a largo plazo.

Al respecto Ballesteros, (2010) agrega que Baddeley en 1996 propuso entonces como una función del sistema ejecutivo central una especie de búfer episódico, pero luego el mismo (Baddeley 2000, 2002) puntualizó este que sería un cuarto componente de la memoria operativa, pero obviamente sería un componente subordinado. Queda establecido con este nuevo componente la necesidad de contar con un sistema de procesamiento que cumpla con las funciones específicas de: almacenar temporalmente la información, maneja la capacidad limitada de la memoria y sobre la base de un código multimodal procesa la información procedente de varias fuentes. (p.69).

Como se puede apreciar la evolución del modelo de memoria operativa devino de la evidencia experimental sobre el papel que ejerce la memoria de largo plazo en la memoria de corto plazo con esto se pudo responder principal problema del modelo de memoria sobre la capacidad de afrontar temas ambiguos

Tomando como referencia la versión actualizada del modelo multialmacén de Baddeley (2000) podemos observar en la figura 7 que este modelo presentaba dos adiciones:

1. La adición de este nuevo subsistema permitía la conexión con la MLP desde subsistemas fonológicos y visoespacial
2. La inclusión de un almacén episódico que en su versión original se accedía sólo desde el ejecutivo central. Sin embargo, nuevos resultados indicaron que podía también acceder a través del bucle fonológico y del sistema visoespacial. (Ballesteros, 2010).

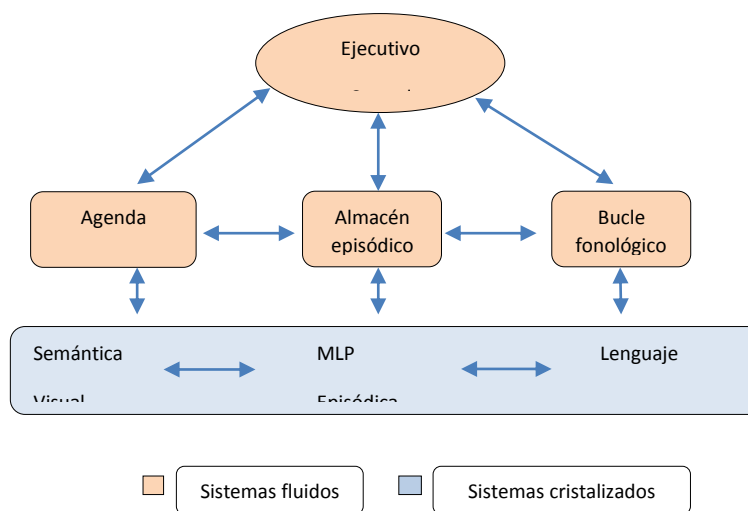


Figura 7. Versión actualizada del modelo multicomponente de la memoria de trabajo de Baddeley (2000). Ballesteros 2010.

Definiciones de Memoria Operativa.

Baddeley (1986, citado por Medina, 2010), define a la memoria operacional como “un sistema que se caracteriza por realizar simultáneamente la función de conservación y procesamiento de la información, durante el desempeño de una variedad de tareas cognitivas complejas y el aprendizaje”. (p.39).

García-Madruga (2008) la define “la memoria operativa hace referencia a la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información que nos permite realizar cualquier tarea cognitiva compleja como la lectura el pensamiento y el aprendizaje” (p.135).

Memoria operativa y comprensión lectora.

Inga (2009) señala que la comprensión lectora es una actividad que requiere procesar, retener y recuperar información pero sobretodo recuperarla en el momento oportuno. La

idea que es un proceso y no un producto final deviene de la gran cantidad de información que se debe manejar y procesar como se muestra al seleccionar, ordenar, categorizar, relacionar y contextualizar cada dato percibido. Esto es una gran carga para la mente. Para tales efectos la explicación de la memoria operativa y su implicancia en la comprensión lectora aclara como la presencia de esta estructura evita confusiones e ineficacia.

Como se ha descrito la presencia de un subsistema: Búfer Episódico como parte del Ejecutivo Central permite seleccionar la información relevante o pertinente de la memoria de largo plazo relacionada con la información que está siendo procesada. Gracias a esta función se puede lograr la interacción entre los saberes previos (información no visual) y la información que está siendo codificada al leer un texto (información visual) de esta forma lograr una interpretación correcta y contextual.

Sobre este aspecto Inga (2009) señala que la función de selección está muy relacionada con la lectura donde la retención de diversos tipos de representaciones que se pueden presentarse en cualquiera de los tres formatos el fonológico, el sintáctico y el semántico son utilizados sobre todo en la comprensión que permite una integración y un resultado inferencial más coherente. Esto implica que la memoria operativa está en constante funcionamiento, procesamiento y regulación de la información. Además mediante la función de selección de los datos permite resolver las ambigüedades que puedan presentarse durante la lectura. Por último agrega que la función de selección, a su vez, despliega un operador de salida que es la interpretación más coherente, de acuerdo tanto a las inferencias que podrían producir o al contexto.

De lo anterior se puede inferir que ante la posibilidad de posibles significados de una palabra, frase u oración la memoria operativa revisa todos los posibles significados o valores semánticos dentro de su memoria de largo plazo (memoria semántica) y selecciona o trata de elegir un valor en medio de todos los posibles. Inga sostiene que esta actividad de selección se puede mejorar mediante el uso de estrategias que den eficacia a los recursos atencionales. (Denominado estrategias de metamemoria). La elección de las posibles repuestas son determinados rápidamente y los demás son descartados al mismo tiempo con el fin de acelera el procesamiento de la comprensión lectora. Sin embargo cuando se produce una ambigüedad o la selección no es muy

segura estos datos se sitúan en el denominado búfer episódico hasta encontrar algún tipo de relación semántica o contextual. De ello se depende la proposición lógica que junto con la función operativa de selección debe existir una en contrapartida pero que en este caso apoya y es complementario la función de inhibición. Este mecanismo impide el acceso de la información irrelevante que puede crear distracciones y son un obstáculo para eficiente comprensión de lo que se lee.

Torres (2011) afirma que:

Dado que en la comprensión lectora juegan un papel importante diversos procesos básicos como la memoria, es fundamental intervenir para su estimulación y desarrollo adecuado. Destaca que los resultados de investigaciones evidencian que fallas en este proceso tendrán implicancias en otras capacidades, básicas para el aprendizaje, por tanto debe ser de interés desarrollar más investigaciones no solo sobre el nivel de relación entre estas variables sino trabajar en instrumentos que los puedan medir adecuadamente dado su papel importante en el aprendizaje. (pp. 24-25).

Bermeosolo (2012) mencionó que “... memoria y aprendizaje son en cierto sentido dos caras de una misma moneda. No hay aprendizaje sin participación de la memoria...”

Bases Teóricas de la variable dependiente: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Para los propósitos de la investigación usaremos las definiciones y marco conceptual de la programación curricular publicada por el MINEDU a fines del 2016 y que rigen a partir de este año.

Definición del área de comunicación en el Programa curricular 2017

Al respecto el MINEDU (2016) señala: Que área de comunicación tiene como fin dar oportunidad a los estudiantes para que desarrollen competencias comunicativas que le permitan interactuar con su medio y con las personas de manera eficiente.

Intelectualmente sean capaces de comprender, construir la realidad y representarlo de una forma real o imaginaria. Estipulan que la herramienta fundamental para su desarrollo es el lenguaje que le permite tomar conciencia de sí mismos, puedan organizar y dar sentido a sus experiencias y saberes. Del mismo los contenidos del área de comunicación contribuyen en su comprensión del mundo contemporáneo a actuar y tomar decisiones con ética.

El logro final de los estudiantes egresados de la educación básica se basa en la oportunidad de desarrollar en sus aulas diversas competencias. En el área de comunicación, el enfoque comunicativo promueve y facilita que los estudiantes se vinculen y desarrollen las siguientes competencias:

- ✓ Competencia 11: Se comunica oralmente en su lengua materna.
- ✓ Competencia 12: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
- ✓ Competencia 13: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el área de comunicación

El enfoque para el desarrollo de la competencia comunicativa se da partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, en el aula que son proyectados a contextos socioculturales distintos.

Según SUNEDU (2016) este enfoque comunicativo sirve de un marco referencial que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje a su vez que sirve de guía para establecer la metodología de trabajo en el aula el cual tiene las siguientes características:

- (1) Es comunicativo, porque el uso del lenguaje es la base para la comunicación con otras personas. A partir de esta necesidad, los alumnos generan en variados soportes y con diferentes propósitos una infinidad de textos escritos de distinto tipo textual, formato y género;
- (2) La comunicación no es una práctica aislada, supone interacción social, en este contexto el lenguaje utiliza una variedad de modos de construir el sentido de un texto y apropiarse de ellos que permiten una mejor interacción y
- (3) Remarca la función sociocultural del lenguaje, porque

son estos los espacios donde la práctica del lenguaje debe ser competente para adaptarse a los diferentes realidades sociales y culturales. El uso de los lenguajes orales y escritos también se adapta a las características propias de cada uno de colectividades y sus integrantes. (p.88)

Podemos apreciar que el área enfatiza el uso pragmático del lenguaje, haciendo del estudiante competente para desenvolver en diferentes situaciones y apreciar las distintas manifestaciones literarias incluso las que devienen del progreso de las tecnologías de la comunicación.

Área curricular donde están insertas las competencias del nivel primario.

Todas las competencias así como las experiencias de aprendizaje que se buscan desarrollar en los estudiantes están organizadas en una serie de áreas las mismas que las organizan e integran de una manera articuladas con otras.

De esta manera los programas curriculares son las bases para la toma de decisiones pedagógicas, que según (MINEDU, 2016) contienen la definiciones de las competencias y capacidades que las integran, así como brindan los elementos teóricos y metodológicos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además describen la articulación con las otras competencias, incluido las competencias transversales, los niveles de progreso estándar y la descripción de los logros esperados para cada nivel.

Los estándares de aprendizaje descritos en cada nivel siguen la misma metodología de aprendizajes articulados y acumulativos que tienen como objetivo fundamental el desarrollo de competencias ya definidos y promovidos desde los niveles básicos. El nivel de Educación primaria abarca los ciclos III, IV y V de la EBR.

El ciclo donde se enmarca nuestra investigación, corresponde al ciclo IV. En este nivel, los niños afianzan sus competencias en el área comunicativa por medio de la experiencia lectora y el aprendizaje de una lectura y escritura convencional.

El programa curricular para el nivel primario publicado por el MINEDU (2016) describe los estándares de aprendizajes de la competencia:

Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna para el final del ciclo IV con los cuales pueden ser resumidos de la siguiente manera: El estudiante deberá leer y obtener información de textos de estructura simple y algunos elementos complejos distinguiendo en el texto los elementos semejante y próximos y realizar inferencias a partir de la información proporcionada por el texto sean explícitas o implícitas, tomando en información destacada para construir su sentido global por último estará capacitado para realizar reflexiones y explicaciones sobre la intención del texto a partir de su conocimiento y experiencia. (MINEDU, 2016, p. 97)

Debemos señalar que al involucrar dos grados hemos tenido en cuenta graduar los contenidos del programa para no llegar a la saturación del mismo modo cuando se escogió la prueba de evaluación.

Enfoques transversales: de Derechos, Inclusión o de Atención a la diversidad, Intercultural, Igualdad de género, Ambiental, Orientación al bien común y Búsqueda de la excelencia.	
Competencias transversales a las áreas:	
1. Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	
2. Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
Áreas	Competencias del nivel de Educación Primaria
Personal Social	3. Construye su identidad.
	4. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
	5. Construye interpretaciones históricas.
	6. Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.
	7. Gestiona responsablemente los recursos económicos.
Educación Física	8. Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
	9. Asume una vida saludable.
	10. Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
Comunicación	11. Se comunica oralmente en su lengua materna.
	12. Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
	13. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
Arte y Cultura	14. Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales.
	15. Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
Castellano como segunda lengua	16. Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua.
	17. Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua.
	18. Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua.
Inglés como lengua extranjera	19. Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.
	20. Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera.
	21. Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.
Matemática	22. Resuelve problemas de cantidad.
	23. Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.
	24. Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
	25. Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.
Ciencia y Tecnología	26. Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
	27. Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo.
	28. Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno.
Educación Religiosa	29. Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas.
	30. Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa.
Áreas	30 competencias

Figura 8. Organización de las competencias según las áreas curriculares del Plan de estudios en el nivel de Educación Primaria según Resolución 649-2016 MINEDU.

Para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación se toma como referencia la competencia 12: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna para nuestra variable dependiente.

Definición de la Variable: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

Según el MINEDU (2016) esta competencia se define como:

Una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no sólo decodifica o comprende la información explícita de textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (p.96).

En el Programa Curricular MINEDU hace referencia a los saberes previos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea cuando el estudiante pone en función esta competencia, enfatiza que ello implica la toma de conciencia sobre el propósito de la lectura, de su uso y de las relaciones que tienen con otros textos leídos. Esto es crucial en un mundo globalizado donde las informaciones son tan diversas como diversos son los contextos socioculturales distintos al suyo, en los cuales el estudiante se involucra, de este modo al asumir esta práctica social crece en su desarrollo personal y contribuye con su comunidad.

Dimensiones de la Variable dependiente

La variable dependiente; Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Es definida como una competencia que implica la combinación de tres capacidades las mismas que para este estudio se tomaron como dimensiones de la variable dependiente teniendo en cuenta las definiciones que del MINEDU (2016) plantea para cada una de ellas

Dimensión 1: Obtiene información del texto escrito:

El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico. (MINEDU, 2016, p.96)

Dimensión 2: Infiere e interpreta información del texto.

El estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto. (MINEDU, 2016, p 96)

Dimensión 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, estéticos, contenido de los textos, considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector. (MINEDU, 2016, p. 96)

¿Cómo funciona el cerebro antes de la lectura?

El desarrollo de la competencia lectora se hecho evidentes a partir del desarrollo de las tecnologías relacionadas con las imágenes (neuroimagen) la capacidad para visualizar el cerebro en funcionamiento muestra que incluso que el ser humano antes de nacer activa las mismas áreas cerebrales que serán activadas en su edad adulta al escuchar alguna frase u oración en su lengua materna. El hemisferio dominante para el lenguaje es el izquierdo.

Cabe recalcar que aunque el lenguaje hablado es dominado espontáneamente por los niños, la adquisición de la lectura es una capacidad difícil de adquirir y ello implica un esfuerzo tanto para aprender y luego para comprenderlo como para enseñarlo.

Hacia el tercer grado de primaria la mayoría de los alumnos han adquirido las competencias lectoras básicas pero como todo docente y padre de familia lo reconoce esta actividad no es natural para el niño. Y de hace difícil su aprendizaje sino está acompañado de las estrategias precisas para su enseñanza y aprendizaje incluyendo las motivacionales.

Siguiendo esta línea Torres (2011) citando a Rosselliet al.,2006 señala que la lectura como proceso cognitivo esta mediado por el uso de diversas estructuras cerebrales que están relacionados a la capacidad para decodificar los estímulos visuales, al reconocimiento y denominación rápida de los mismos, al acceso a los almacenes de la memoria léxica y semántica y a la automatización motora asociado al procesamiento fonológico además, una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción.

Según (OCDE, 2009) la competencia lectora implica una adecuada comprensión del texto, que integra las capacidad para entender, utilizar y interesarse y reflexionar sobre lo leído con la finalidad de desarrollar un conocimiento propio y su desarrollo personal.

Requisitos lingüísticos y cognitivos del aprendizaje de la lectura

A primera vista la lectura de lector experto es sencilla y puede ser motivo de distracción y relajación, parece algo sencillo, conocer las formas de las letras, las palabras, tener una buena capacidad de atención, concentración y memoria, no bastan. Aun cuando las palabras tienen un significado aprender a leer no supone una simple traducción de los símbolos al pensamiento o al habla.

Sin embargo, como lo señalan Bruning, Shraw y Norby (2012) “cuando se analiza con más profundidad la lectura resulta ser un proceso complejo que se basa en la

comprensión del lenguaje y del mundo en el que interactúan los factores lingüísticos y cognitivos” (p.255)

Junto con las capacidades cognitivas para el aprendizaje de la lectura como competencia escolar básica, son necesarias las capacidades lingüísticas de enorme implicancia para el aprendizaje en general. Algunas de las capacidades metalingüísticas que subyacen al inicio de la lectura y que señalaremos someramente son: En cuanto a las capacidades pragmáticas tener conciencia de la palabra impresa; En lo referente a las capacidades según la palabra: tener conciencia gráfica, conciencia fonémica, conciencia de la correspondencia grafema/morfema y la conciencia morfológica. En cuanto a la capacidad de nivel sintáctico tener conciencia sintáctica y por ultimo con respecto a la capacidad según el discurso la conciencia de la estructura del texto. De lo descrito se desprenden la importancia de las “competencias lingüísticas de la que viene provistos los alumnos de inicial que deben conocer cómo se emplea, se forma y se representa la palabra y el conocimiento por uso de cómo se juntan en las frases para formar historias”. (Bruning, Shraw y Norby, 2012).

Bruning, Shraw y Norby (2012) afirman que “para que la lectura pueda cumplir con su objetivo primordial, la construcción del significado del texto, las capacidades lingüísticas deben interactuar con los factores cognitivos de los cuales depende el éxito del aprendizaje de la lectura” (p. 266). Agregan que son tres los factores que destacan: Primero el conocimiento del mundo, hasta la mínima lectura exigen de nosotros un conocimiento previo que oriente no solo nuestra atención, sino también nuestras interpretaciones. De este modo al leer los niños interpretan necesariamente las palabras y los sucesos en términos de lo que conocen. El segundo factor materia de estudio de esta investigación es la capacidad de la Memoria Operativa y su implicancia en la lectura a través de un programa que estimule este proceso cognitivo debido a que la lectura es un acto de la memoria. Al leer se ha de mantener esa palabra en la mente el tiempo suficiente para elaborar el significado más complejo que tienen las frases, las oraciones o el texto que las contienen, el tercer factor es la capacidad de focalizar la atención.

Este estudio tiene como objetivo desarrollar una propuesta por medio de un programa que fortalezca uno de los procesos psicológicos implicados en la comprensión

lectora, la memoria operativa, de esta manera promover las estrategias cognoscitivas adecuadas para una adecuada comprensión de lo que se lee, En este sentido nuestro interés recae específicamente en la mejora de la comprensión a través de la decodificación correcta de los símbolos que forman las palabras, lo que se reflejará en una lectura fluida y veloz donde se otorgue significado al texto. Por tanto, son los procesos básicos de la memoria como son los procesos perceptivos, atencionales y concentración los que más entrenamiento y práctica se pretenderá desarrollar.

Concepto de comprensión de textos.

Parodi, 2009, define la comprensión de un texto como:

“...es un proceso mental constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con las demandas del medio social” (p. 59)

Agrega al autor sobre este proceso:

Ahora bien, si el proceso comprensivo depende de la integración de los significados textuales con los almacenados en los diversos sistemas mnemónicos de cada lector, cabe preguntarse por el rol que se le asigna a la información presente en el texto escrito. Al respecto, se dice que la semántica del discurso es la disciplina que debe dar cuenta de la distribución y organización de la información en un texto escrito. Esta idea parte del supuesto de que el texto es una unidad lingüística que no contiene en forma explícita toda la información necesaria para su comprensión, pero que brinda antecedentes suficientes para que un lector, apoyándose en sus conocimientos anteriores pertinentes, elabore un constructo textual coherente. (p.59).

Muñoz y Perriáñez (2013). Afirieron que el estudio de la comprensión de textos implica el estudio de los procesos por los cuales, una vez concluido el análisis sintáctico y formadas las representaciones proposicionales de una oración particular, los sujetos establecen relaciones entre dichas proposiciones y las anteriores.

Al respecto Niño, (2013) señala lo siguiente:

Análisis semántico del texto a partir de la lingüística del texto o estudios del discurso, la interpretación semántica toma un nuevo sentido. Ya no será suficiente considerar el significado de las palabras y de las oraciones, únicamente, sino que estas se integrarán a la macrosemántica (interpretación del discurso, como unidad global portadora de significado). Su producción implica diversos procesos semióticos y lingüísticos, en una red compleja e íntegra de relaciones de orden cognitivo, semánticos, sintácticos, fonológico-fonéticos, sociológicos y pragmáticos. Para un análisis integral del discurso, convendrá tener en cuenta todos estos elementos. Sin embargo, para los efectos del análisis semántico, de por sí son relevantes el componente cognitivo y el componente semántico, propiamente. El primero tiene que ver con la representación y procesamiento de la información, en la relación con el mundo real y posible. A este nivel se distinguen conceptos como referentes, mundo posible, campo de experiencia y marco de conocimiento, entre otros. (p. 162)

Al respecto podemos señalar que el estudiante es competente en este aspecto cuando integra tanto las competencias cognitivas como las lingüísticas no solo a partir de la construcción de los significados basados en el propósito y la comprensión crítica de los textos escritos sino que además es rápido para inferir las intenciones del autor a partir de la recuperación de información implícita y tomar una postura personal sobre lo leído.

La comprensión lectora de textos está enmarcada dentro de las competencias/capacidades que se espera desarrollen los estudiantes al término de su educación básica, competencias que a su vez forman parte de manera organizada de los programas curriculares; se organizan por áreas y se presentan de manera progresiva que permita un avance a partir del desarrollo articulado de las experiencias y aprendizajes afines.

1.4. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016?

Problemas específicos:

Problemas específico 1

¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la capacidad de Obtener información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016?

Problemas específico 2

¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016?

Problemas específico 3

¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la capacidad de reflexionar sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016?

1.5. Justificación del estudio

La presente investigación surge a partir de la preocupación que causa en nuestra actividad, como docente de una universidad particular de Lima, sobre el rendimiento académico de los estudiantes especialmente en relación a la comprensión de textos.

Comprender los orígenes de esta dificultad nos llevó a buscar mayor información encontrándonos no solo con la opinión de los docentes de educación básica regular sino con los resultados que mostraban los niveles de comprensión de nuestros educandos comparados con las medias consideradas adecuadas para los niveles y edades evaluadas. (PISA 2009, 2012, 2016).

Justificación Práctica

La justificación práctica de este estudio es la elaboración de un programa de tipo estimulativo que favorece el desarrollo uno de los procesos cognitivos básicos para comprensión lectora (la memoria operativa). Asumimos que este servirá como recurso que complemente los recursos didácticos de los docentes para el logro de los objetivos programados para competencia lectura de textos escritos que corresponden al tercer grado del nivel primario en tanto sea comprobado su eficacia luego de su aplicación y análisis respectivo. Al respecto conjuntamente a la implementación conlleva además comprender las diferencias de oportunidades que existen en el aula de clase con y sin un programa complementario de estimulación.

Justificación teórica.

Rivas (2012, citando a Méndez, 2001) afirma sobre la justificación teórica refiere que en todo estudio existe una justificación de tipo teórica, ello se realiza cuando la investigación pretende realizar una reflexión y un debate respecto al conocimiento que hay, corroborar y confrontar una teoría existente, comparar los resultados o realizar una epistemología referente al conocimiento.

El presente estudio presenta justificación teórica, puesto que la importancia que hemos puesto en indagar sobre el marco teórico que sirva de base al programa radica en que existen pocas investigaciones referidas a la aplicación de programas que relacionen estas variables y que permitan su conocimiento y aplicación. Existen investigaciones que buscan hallar correlaciones entre la memoria operativa, el rendimiento académico y la comprensión lectora que nos han servido para entender mejor estos constructos. En este sentido asumimos en nuestro trabajo la posición que explican la comprensión lectora bajo el marco de la teoría de la psicología cognitiva y su explicación del papel

colaborativo de las funciones cognitivas junto con las lingüísticas y metalingüísticas para una eficiente comprensión.

Sin duda los estudios revisados demuestran la importancia de la capacidad del lector para mantener la información procedente del medio en este caso de origen visual, para luego procesarlos, organizarlos, clasificarlos, etc. e integrarlos con sus conocimientos previos. La demanda cada vez mayor de este tipo de procesamiento y almacenamiento no solo aumenta con la complejidad de las tareas escolares sino debido a los cambios tecnológicos de un mundo globalizado. Donde se impone el procesamiento cada vez más eficiente y eficaz de la competencia lectora y comunicativa.

Sin duda el desarrollo de la comprensión de textos es una competencia básica e indispensable dentro del proceso enseñanza–aprendizaje del área de comunicación que desde el enfoque comunicativo brinda al estudiante la oportunidad de utilizar la lengua con un propósito dentro de un contexto donde se expresan las relaciones interpersonales o grupales.

De los aportes teóricos sobre la memoria operativa encontrados a raíz de esta investigación, López (2013) señala que habiendo sido fundamentada la relación altamente significativa entre memoria operativa y las diversas expresiones del rendimiento académico, sería indispensable poner en práctica los aportes de los resultados de la investigación neurocientífica que evidencian el papel de la estimulación sensorial para una maduración óptima de las áreas cerebrales y sus conexiones implicadas en el aprendizaje, esto podría potencializar los planes y estrategias de la enseñanza pero además de proveernos de un instrumento para la prevención del fracaso escolar.

Un claro indicio de que hay que introducir cambios en las orientaciones curriculares y en la práctica pedagógica en todos los niveles, otro factor importante sería fortalecer nuestro sistema de prevención desarrollando instrumentos para la detección temprana o programas para el fortalecimiento de los factores cognitivos implicados en cada uno de estos procesos.

Justificación metodológica

.Desde el punto de vista metodológico, la investigación busca aportar construyendo primero una rúbrica y una lista de chequeo que evalúa el proceso de formación de la competencia investigada antes y después de la aplicación de la técnica seleccionada. Estos instrumentos cumplen con los criterios de validez y confiabilidad estándar para una investigación seria.

No se pretende llegar a llenar un vacío en el conocimiento sobre metodología de la enseñanza, pero sí que los resultados puedan guiar y sumar para concretar y desarrollar principios más amplios que movilicen a los colegas docentes en la aplicación renovada y constantes de las metodologías con base cognitiva.

1.6. Hipótesis

Hipótesis general

La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis específicas

Hipótesis Específica 1

La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la capacidad de Obtener información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Específica 2

La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Específica 3

La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa mejora significativamente la capacidad de reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la lectura de textos en estudiantes de tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Objetivos específicos

Objetivo Específico 1

Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la capacidad de obtener información del texto escrito en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Objetivo Específico 2

Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la capacidad de inferir el significado de la información de diversos textos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Objetivo Específico 3

Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa para la mejora de la capacidad de reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

II. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es de tipo cuasi experimental debido a la manipulación de la variable dependiente y lo hace mediante dos grupos establecidos. Esta guía la parte estadística y es de la forma:

GE	O1	X	O2
GC	O3		O4

La descripción es la siguiente: O1 Y O3 representan la el pretest mediante la aplicación del instrumento Donde el pretest (O1 y O3) es el instrumento aplicado para realizar el diagnóstico (Prueba CLP 3er Nivel Forma A) a las secciones A y C del tercer grado de primaria del Centro Base San Juan (Anexo 2 y 3). Al final de la aplicación del programa se aplicó nuevamente el instrumento medidas (O2 y O4) para comprobar las hipótesis planteadas. En este caso el programa está representado por la letra X

Resumen:

X = Programa FORMO

GC = grupo de control

GE = grupo de experimento

O1 O3 -- Prueba de entrada

O2 O4---Prueba de salida

De acuerdo a Sánchez y Reyes (2009) este diseño corresponde al estudio de dos grupos formados no equivalente denominados grupo control y grupo experimental respectivamente. Donde se aplicó el programa al grupo experimental mientras el grupo control continuaba con sus actividades normales o rutinarias. Al inicio de la investigación ambos grupos son evaluados con el instrumento que mide los niveles de la variable dependiente (comprensión lectora) y después de aplicado el programa se evaluación a ambos grupos. (Evaluación postest).

La metodología, funciona como el soporte conceptual que norma la manera en que aplicamos los pasos de una investigación en forma rigurosa. Esta serie de métodos y técnicas se deben de aplicar de manera sistemática siguiendo criterios científico rigurosos que tienen como fin el logro de un resultado valido.

Con respecto al método utilizado Sánchez y Reyes (2009) se asumió para este estudio el método de investigación experimental ya que se manipuló las variables de este modo se pudo determinar cómo afecta el programa aplicado en la variable dependiente comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de primaria del Centro Base San Juan del Distrito de San Juan de Miraflores.

Según Gama (2017, citado por Soto 2015), sobre método científico señala que el método científico es único, y puede adaptarse tanto en su interpretación y contenido de acuerdo a las necesidades de cada ciencia. Direcciona el proceso de la investigación científica cuyos resultados pueden establecer leyes y teorías.

2.2. Variables, operacionalización

Variable Independiente: Programa FORMO: Definición Conceptual:

Fernández (2002 citado por Arellano 2012) señala que:

La intervención psicológica tiene por base la aplicación de los conocimientos psicológicos con el objeto de procurar cambios concretos en el comportamiento. La intervención psicoeducativa es un proceso que incluye un conjunto de técnicas y estrategias basadas en los temas psicológicos aplicados a la educación, cuyo objetivo fundamental es facilitar y optimizar la conducta de los destinatarios con referencia a las variables involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje y llevado a la práctica en un programa. La intervención psicoeducativa a través de programas es sistemática y se efectúa sobre diferentes variables psicológicas que interactúan en el acto educativo. (p.29)

Variable Dependiente: tipos de textos

MINEDU (2016) define lee diversos tipos de textos como:

Una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (p.96)

Dimensiones de las variables: (definiciones en el marco teórico)

Dimensión 1: Obtiene información del texto escrito

Dimensión 2: Infiere e interpreta información del texto

Dimensión 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Operacionalización de la variable

Tabla 1

Operacionalización de la variable lectura de diversos tipos de textos escritos

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles
Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información que se encuentra en lugares evidentes del texto (inicio, final), con estructura simple e imágenes.	1 – 13	Razón	Nivel Bajo (0 – 13)
	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple (historieta, cuento, instructivo) con imágenes.			Nivel Medio (14 – 18)
	Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras según el contexto y hace comparaciones; así como el tema y destinatario.			Nivel Alto (19 -21)
Infiere e interpreta información del texto.	Establece relaciones lógicas de causa-efecto, semejanza –diferencia y enseñanza y propósito, a partir de la información explícita e implícita relevante del texto	14-18		
	Dice de qué trata el texto, a partir de algunos indicios como siluetas del texto, palabras, frases, colores y dimensiones de las imágenes; asimismo contrasta, la información del texto que lee.	19-21		
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica el tema, el propósito, la enseñanza, las relaciones texto-ilustración, así como adjetivaciones y las motivaciones de personas y personajes.			
	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (ilustraciones, tamaños de letras, etc.).			
	Justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e interés, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.			

2.3. Población y muestra

Población

Con respecto al concepto de población, Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez. (2013) señalan que la población es el conjunto de individuos, personas o instituciones a quienes se les realiza la investigación.

La población estuvo constituida por un total de 139 entre niños y niñas los cuales estudian en el tercer grado del nivel primaria, turno mañana y tarde, de la Institución Educativa Centro base “San Juan” del distrito de San Juan de Miraflores, correspondiente al ámbito educativo – administrativo de la UGEL 01. En la cual, se encuentran matriculados, niños y niñas entre las edades de 8 años y 10 años de edad.

Tabla 2.
Población

Secciones	Niños 8 Años	Niñas 8 años	Niños 9 años	Niñas 9 años	Total
A	7	8	8	6	29
B	7	9	10	10	36
C	7	9	8	6	30
D	8	10	8	8	34
Total	14	21	21	30	139

Nómina de matrícula 2017. Institución Educativa San Juan

Muestra

Para la presente investigación se consideró a los niños y niñas que cursan el tercer grado de Primaria de las secciones “A” y “C” turno mañana, siendo la sección “A” el grupo control compuesta por 14 niñas y 14 niños y la sección “C” el grupo experimental compuesta por 15 niñas y 15 niños del nivel Primario promovidos al tercer grado; siendo que la autorización del plantel fue que se realizará el Programa en la Sección “C”, así como el control en la sección “A”; coincidiendo con la aceptación del docente del aula. Doce estudiantes de la sección B colaboraron para el estudio piloto de la prueba.

Criterios de inclusión

Estudiantes de tercer grado de primaria secciones A y C, entre los 8 y 9 años de edad.

Criterios de Exclusión

No se consideró a los estudiantes con enfermedades neurológicas o con problemas de falta de atención diagnosticada, menores de 6 años y mayores de 10 años y los estudiantes que cursan el tercer año de primaria de que pertenecen a las secciones B o D.

Tabla 3.
Muestra

Secciones	Niños 8 Años	Niñas 8 años	Niños 9 años	Niñas 9 años	Total
A	7	8	7	6	28
C	7	8	9	6	30
Total	14	16	16	12	58

Muestreo

La muestra no estuvo sujeta a principios ni a reglas estadísticas, solo a voluntad y decisión del investigador, esta fue no probabilístico de tipo intencional, porque se ha elegido a la sección que se consideró dentro de las posibilidades de realización de la investigación.

Respecto a las muestras no probabilísticas, Hernández, Fernández, Baptista (2014) aclaran que en este caso el procedimiento para seleccionar la muestra no es mecánico o en base a fórmulas de probabilidad sino obedecen a criterios establecidos por el o los investigadores y/o de acuerdo a las características de la investigación. Es decir la elección del tipo de muestra depende de tres criterios: la finalidad del estudio, el enfoque y esquema de la investigación y cuales es su contribución y que se piensa hacer con sus resultados. (p. 176)

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas: Psicométrica

La medición psicológica consiste en evaluar el rendimiento de las funciones intelectuales, principalmente la inteligencia y el aprendizaje, del mismo modo algunas

áreas especiales pueden ser motivo de esta labor con las funciones cognoscitivas básicas para la comprensión como la atención y concentración así como la memoria. De todas estas posibilidades escogimos la Prueba CLP por adecuarse a nuestra visión de las habilidades lectoras y por estar graduada para distintos niveles, lo cual permite seleccionar el nivel adecuado al grado con el que se va a trabajar. Además las formas paralelas permiten hacer una evaluación de inicio (forma A) y otra al final del programa de aplicación (forma B) para confrontar la hipótesis de la investigación.

Instrumentos.

Ficha técnica

Nombre del Instrumento: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para tercer grado de primaria – Forma A (CLP 3 –A)

Autores: Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic.

Año: 2000

Institución: Universidad de Chile

Adaptación: Ana Delgado, Miguel Ecurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, Willy Santivañez y Ángel Guevara. (2004 - 2007)

Institución: U.N.M.S.M

Grado de aplicación: Tercer grado de primaria

Forma de aplicación: Individual o colectiva

Duración de la prueba: 45 minutos

Normas o Baremos: Percentiles

Área que evalúa: Comprensión lectora.

Descripción de la Prueba de comprensión lingüística Progresiva

La prueba fue elaborada por Felipe Allende, Mabel Condemarin y neva Milic en una investigación hecha en Chile para medir en forma objetiva el grado de dominio de la lectura por parte de un niño desde aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en lector independiente. Está diseñada de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico pero de manera paralela se acompaña de un incremento en la dificultad de la comprensión. Para determinar los niveles de comprensión se tienen tres operaciones específicas y cuatro áreas de aplicación. En el año 2004, se aplicó la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva –CLP en niños de

escuelas estatales y particulares de Lima Metropolitana para comparar el nivel de comprensión lectora de niños del 1er al 3er grado de primaria, estableciéndose su confiabilidad a través de su consistencia interna, encontrando coeficientes alfa de Cronbach que oscilaban entre .63 y .84 y validez concurrente y de constructo. (Delgado, Ecurra y Torres, 2007)

Validez

Para Hernández, et al. (2010), la validez que debe poseer un instrumento, “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p. 201).

La validez de los instrumentos está dada por el juicio de expertos y se corrobora con la validación de los instrumentos Cuestionarios, que presenta resultados favorables en el juicio de expertos (Anexo 3).

Confiabilidad de los instrumentos

Para Hernández, et al. (2010), la confiabilidad “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p.200). Con respecto a la confiabilidad del instrumento se realizó a través de la aplicación del coeficiente KR20. Se calculó la coeficiencia interna mediante el coeficiente KR20, lo cual dio un resultado de 0.754 indicando un grado de confiabilidad.

Estudio piloto para la presente investigación

Validez de contenido:

Coefficiente de validez de la prueba según V de Aiken

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, y a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Tal como lo señala Ecurra (1988, p. 107), la fórmula utilizada para determinar la validez de contenido fue la siguiente:

En la tabla 1, se observan los resultados de la V de Aiken de la Escala. Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado, quedando la prueba original con 21 ítems.

Coefficiente de validez según la prueba binomial

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece el H_0 y la H_a :

H_0 : La proporción de los jueces es de 0.50, por lo tanto, la prueba no tiene validez de contenido.

H_a : La proporción de los jueces es diferente de 0.50, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 5

Validez de contenido de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), según la Prueba Binomial.

		Categoría	N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (bilateral)
J1	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J2	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J3	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J4	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J5	Grupo 1	0	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	1	0			
J6	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J7	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J8	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J9	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			
J10	Grupo 1	1	21	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0			

En la tabla 5, se observa que no todos los resultados son menores a 0.05, por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_a para los ítems, es decir, si hay concordancia entre la mayoría de los jueces, por lo tanto, la prueba conformada por 21 ítems tiene validez de contenido.

Confiabilidad del instrumento

Para Hernández. et al.(2010), la confiabilidad “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p.200). Con respecto a la confiabilidad del instrumento se realizó a través de la aplicación del coeficiente KR20. Se calculó la coeficiencia interna mediante el coeficiente KR20, lo cual dio un resultado de 0.754 indicando un grado de confiabilidad.

Tabla 6

Nivel de confiabilidad de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP).

KR 20	N de elementos
0.754	21

Según base de datos anexo 7

Interpretación:

Considerando la escala Vellis (2006) si el resultado del KR20 se ubica entre los .70 y 0.80 se considera como respetable. Por lo tanto siendo el coeficiente KR20 encontrado en el estudio piloto del instrumento superior a 0.75, indicaría que el grado de confiabilidad del instrumento es respetable. (p.8)

2.5. Métodos de análisis de datos

Procedimiento de ejecución para la recolección de datos.

Dentro del desarrollo del proceso de investigación, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

Primero, se realizó un estudio piloto de los instrumentos de medición: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para primer grado de

primaria – Forma A (CLP 3 –A) y programa FORMO, con la finalidad de obtener la validez y la confiabilidad. Para ello, fueron elegidos 3 jueces que tuvieran amplia experiencia o especialidad en el área, quienes evaluaron la validez de contenido de las pruebas.

Se realizaron las coordinaciones con los directores de la IEP donde se realizará la aplicación del programa. La institución que se visitó fue la IE Centro Base “San Juan” de San Juan de Miraflores, donde se coordinó para poder realizar la ejecución del programa y la evaluación piloto, pre y post test. En dichas coordinaciones se logró obtener el consentimiento de la institución.

Antes de dar inicio al programa psicoeducativo, se pasaron a todos los participantes las cartas de consentimiento informado, las cuales fueron firmadas por ellos y la dirección como testigo.

El día de la evaluación pretest (prueba piloto) se les brindó a los alumnos la siguiente información: “Me encuentro llevando a cabo una investigación acerca de la lectura de textos y la memoria en alumnos de tercer grado de primaria del distrito de San Juan de Miraflores. He trabajado con alumnos como ustedes en alguna oportunidad como parte de mis prácticas pre profesionales y la experiencia en dicho trabajo influye en mi decisión de elegir que sean los escolares del 3er grado como ustedes quienes se beneficien con los resultados de este trabajo. Por ese motivo, les pido que respondan a las preguntas de la prueba que les estaré mostrando a continuación. Tus respuestas son completamente anónimas. Ante cualquier duda pueden realizar las preguntas que consideren necesarias”.

Luego, se inició con la distribución de las pruebas y los estudiantes procedieron con el desarrollo del mismo. Después de aproximadamente 30 minutos, se recolectaron las pruebas desarrolladas para su corrección agradeciendo al profesor a cargo y a los alumnos por su valiosa colaboración.

Finalmente, se dio inicio a la aplicación del programa psicoeducativo con el grupo experimental durante 12 sesiones. Al finalizar la aplicación del programa, se procedió con la evaluación de los resultados del estudio piloto. Los pasos finales para la culminación de esta investigación estarán destinados al procesamiento de datos, la discusión y las conclusiones finales.

Para la recolección de datos, se aplicó un test como prueba de entrada se dio inicio a la aplicación del programa psicoeducativo con el grupo experimental durante cuatro meses. Al finalizar la aplicación del programa se procedió a una evaluación posttest tanto al grupo control como al grupo experimental. Los pasos finales para la culminación de esta investigación estuvieron destinados al procesamiento de los datos mediante el programa Excell y SPSS V. 22 de los cuales se los resultados se graficaron en figuras y tablas con el objetivo de hacer una presentación ordenada de la distribución de los datos y la estadística descriptiva. Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez. (2013) señalan que la población es el conjunto de individuos, personas o instituciones a quienes se les realiza la investigación

Prueba hipótesis: Para Torres (2007), “La hipótesis es el planteamiento que permite establecer una relación entre dos o más variables y así poder dar a conocer una explicación o la predicción probabilísticamente de las propiedades y conexiones internas de los fenómenos o las causas y consecuencias de un problema en estudio” (p. 29)

U de Mann-Whitney: es una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes, y determinar si existen diferencias entre ellas. (Quezada 2010, p 260)

2.6. Aspectos éticos

El presente trabajo de investigación está guiado en el aspecto ético por la normatividad que al respecto está señalado en los documentos proporcionados por la Unidad de Posgrado de la universidad Cesar Vallejo universidad respecto a la originalidad de la investigación, haber recabado los permisos respectivos de la dirección del centro educativo, el mantener la reserva de los educandos seleccionados como muestra y sobre los resultados que no serán manipulados o variados según la conveniencia del investigador. Además de dejar constancia que tanto las interpretaciones de cada cita textual y paráfrasis han sido elaboradas por el autor de este estudio, considerando la autoría de los instrumentos usados para la recolección de datos, de la misma manera los instrumentos han sido validados siguiendo el procedimiento de juicio de expertos de los cuales se tiene los formatos debidamente rubricados.

III. RESULTADOS

Análisis descriptivo de los resultados pre y pos test de la variable dependiente

Estadísticos Descriptivos del Pre Test Muestra Experimental

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la muestra experimental – pre test.

	PRE1	PRE2	PRE3	PRETOTAL
Media	11.67	3.40	.83	15.90
Mediana	12.00	3.50	1.00	16.50
Moda	13	4	1	17
Desviación estándar	1.398	.932	.747	2.057
Asimetría	-1.464	-.099	.286	-.799
Curtosis	3.035	-.838	-1.095	1.052

Leyenda: PRE1 (Obtiene información del texto escrito); PRE2 (Infiere e interpreta información del texto); PRE3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); PRETOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

En la tabla 7, se aprecia que el nivel es promedio (Pd.15.90), siendo el área PRE1, la que obtuvo el puntaje más alto (Pd. 11.67) y el área PRE3, la que obtuvo el puntaje más bajo (Pd. 0.83).

Los puntajes de asimetría revelan que en las áreas PRE1, PRE2, así como en el puntaje total, la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media. Por otro lado, en el área PRE3, la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en las áreas PRE1 y el puntaje total, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Por otro lado, en las áreas PRE2 y PRE 3, la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

Frecuencias y porcentajes

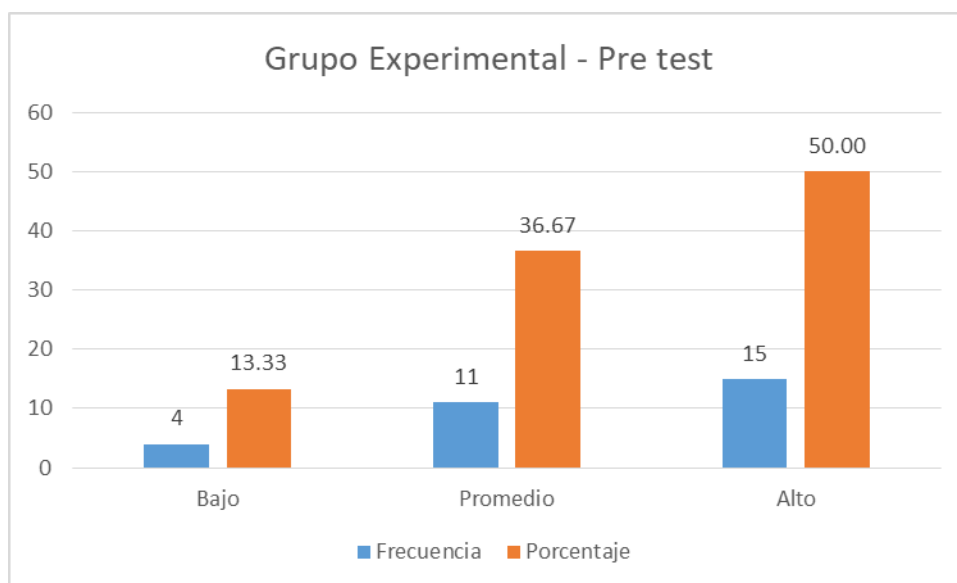


Figura 09. Frecuencias y porcentajes del pre test.

En la figura 09, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel alto, seguido de un 36.67% (11) con un nivel promedio y de un 13.33% (4) con un nivel bajo.

Estadísticos Descriptivos del Pre Test Muestra Control

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la muestra control – pre test

	PRE1	PRE2	PRE3	PRETOTAL
Media	11.11	4.00	1.57	16.68
Mediana	11.50	4.00	2.00	17.00
Moda	13	4	2	20
Desviación estándar	1.873	1.186	.790	3.367
Asimetría	-1.005	-1.433	-.495	-1.380
Curtosis	.351	1.447	-.043	1.518

Leyenda: PRE1 (Obtiene información del texto escrito); PRE2 (Infiere e interpreta información del texto); PRE3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); PRETOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

En la tabla 8, se aprecia que el nivel es promedio (Pd.16.68), siendo el área PRE1, la que obtuvo el puntaje más alto (Pd. 11.11) y el área PRE4, la que obtuvo el puntaje más bajo (Pd. 1.57).

Los puntajes de asimetría revelan que en las áreas PRE1, PRE2, así como en el puntaje total, la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media. Por otro lado, en el área PRE3, la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en las áreas PRE1 y PRE3, la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Por otro lado, en las áreas PRE2 y el puntaje total, la curva es platicúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media.

Frecuencias y porcentajes

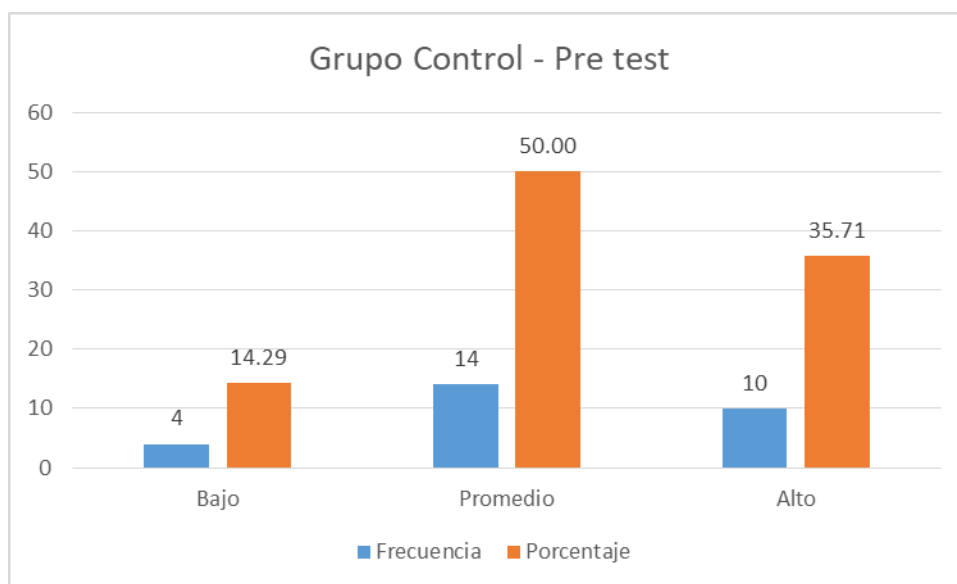


Figura 10. Frecuencias y porcentajes del pre test.

En la figura 10, se observa que el 50% (14) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 35.71% (10) con un nivel alto y de un 14.29% (4) con un nivel bajo.

Estadísticos descriptivos Post – Test: Muestra Experimental

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la muestra experimental – post test.

	POST1	POST2	POST3	POSTOTAL
Media	11.83	3.90	1.23	16.97
Mediana	12.00	4.00	1.00	17.00
Moda	13	4	1	17
Desviación estándar	1.234	.712	.728	1.884
Asimetría	-1.077	-.467	-.396	-.181
Curtosis	1.511	.673	-.957	-.302

Leyenda: POST1 (Obtiene información del texto escrito); POST2 (Infiere e interpreta información del texto); POST3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); POSTOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

En la tabla 9, se aprecia que el nivel es promedio (Pd.16.97), siendo el área POST1, la que obtuvo el puntaje más alto (Pd. 11.83) y el área POST3, la que obtuvo el puntaje más bajo (Pd. 1.23).

Los puntajes de asimetría revelan que en las áreas POST1, la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media. Por otro lado, en las áreas POST2, POST3, así como el puntaje total, la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que, en el puntaje total, la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Por otro lado, en las áreas POST1 y POST2, la curva es platicúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente, en el área POST3, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

Frecuencias y Porcentajes

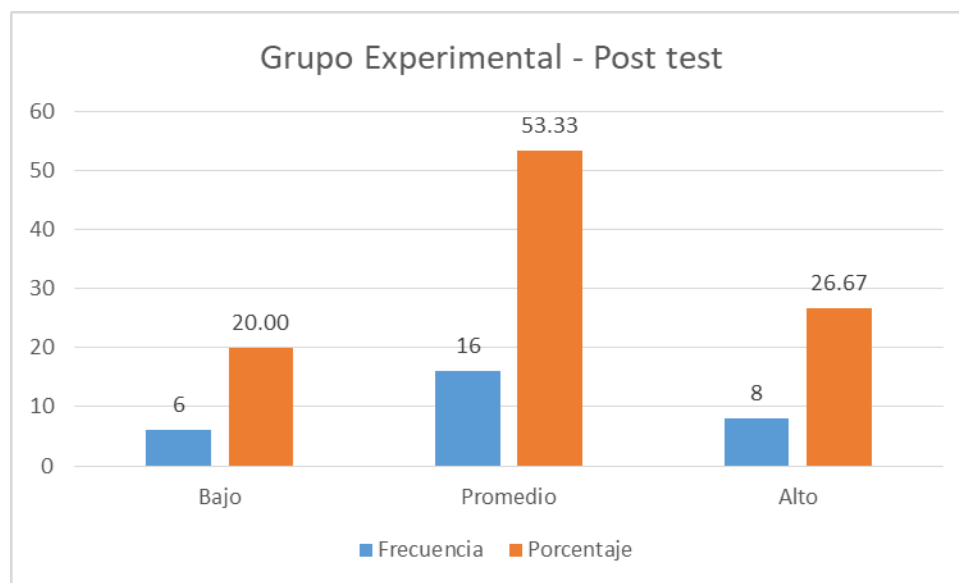


Figura 11. Frecuencias y porcentajes del grupo experimental - post test.

En la figura 11, se observa que el 53.33% (16) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 26.67% (8) con un nivel alto y de un 20% (6) con un nivel bajo.

Estadísticos descriptivos Post – Test: Muestra Control

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la muestra control – post test

	POST1	POST2	POST3	POSTOTAL
Media	11.46	3.96	1.68	17.11
Mediana	12.00	4.00	2.00	18.00
Moda	13	4 ^a	2	20
Desviación estándar	1.835	1.201	.863	3.468
Asimetría	-1.293	-1.307	-.415	-1.308
Curtosis	.901	1.047	-.224	1.162

Leyenda: POST1 (Obtiene información del texto escrito); POST2 (Infiere e interpreta información del texto); POST3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); POSTOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

En la tabla 10, se aprecia que el nivel es promedio (Pd.17.11), siendo el área POST1, la que obtuvo el puntaje más alto (Pd. 11.46) y el área POST3, la que obtuvo el puntaje más bajo (Pd. 1.68).

Los puntajes de asimetría revelan que en las áreas POST1, POST2, así como el puntaje total, la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media. Por otro lado, en el área POST3, la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que, en el área POST3, la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Por otro lado, en las áreas POST1 y POST2, incluyendo el puntaje total, la curva es platicúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media.

Frecuencias y porcentajes

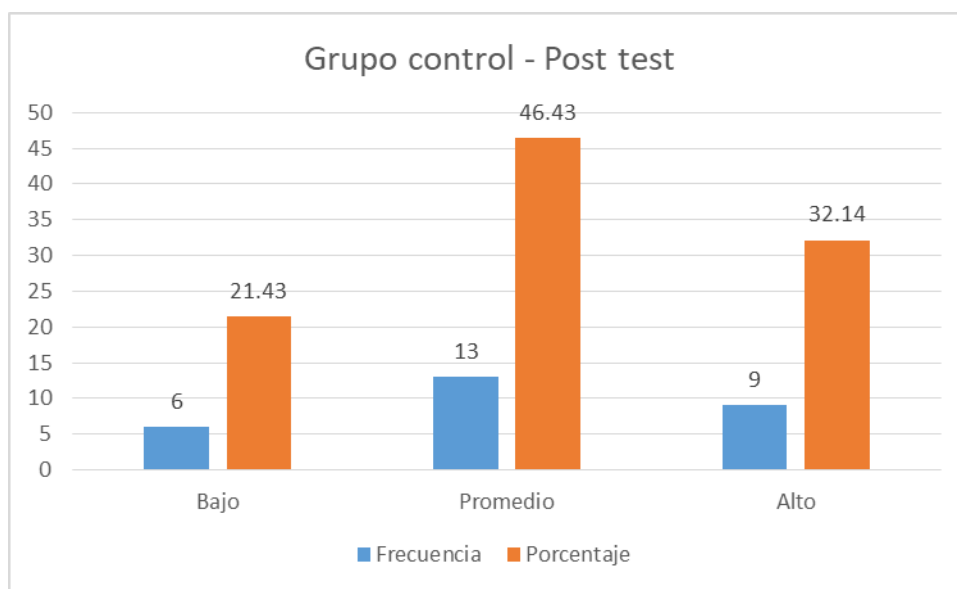


Figura 12. Frecuencias y porcentajes del grupo control - post test.

En la figura 12, se observa que el 46.43% (13) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 32.14% (9) con un nivel alto y de un 21.43% (6) con un nivel bajo.

Niveles de lectura de diversos textos escritos en los grupos control y experimental antes y después de la aplicación de la variable independiente.

Tabla 11

Niveles de lectura de diversos textos escritos en los grupos control y experimental antes y después de la aplicación del programa FORMO

	GC	GE	GC	GE
	PRETEST	PRETEST	POSTEST	POSTEST
Media	16.68	15.90	17.11	16.97
Mediana	17.00	16.50	18.00	17.00
Moda	20	17	20	17
Desviación estándar	3.367	2.057	3.468	1.884
Asimetría	-1.380	-.799	-1.308	-.181
Curtosis	1.518	1.052	1.162	-.302

Leyenda: GC (Grupo Control); GE (Grupo Experimental)

En la tabla 11 se observa que las medias aritméticas en lectura de diverso tipos de textos del grupo control y del grupos experimental son ligeramente diferentes antes de la aplicación del programa (16.68 vs 15.90) siendo más elevada del grupo control, en tanto que el valor de las desviaciones estándares indica que el grupo control es más heterogéneo que el grupo experimental.

En la misma tabla se observa que las medias aritméticas en lectura de diverso tipos de textos del grupo control y del grupos experimental son ligeramente diferentes después de la aplicación del programa (17.11 vs 16.97) siendo más elevada del grupo control, en tanto que el valor de las desviaciones estándares indica que el grupo control es más heterogéneo que el grupo experimental.

Prueba de normalidad

Hipótesis de normalidad

Ho: La distribución de la variable de estudio no difiere de la distribución normal.

Ha: La distribución de la variable de estudio difiere de la distribución normal.

Regla de decisión;

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

Tabla 12

Pruebas de normalidad para el grupo experimental – pre y post test

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
PRE1	.194	30	.005
PRE2	.240	30	.000
PRE3	.234	30	.000
PRETOTAL	.204	30	.003
POST1	.228	30	.000
POST2	.323	30	.000
POST3	.254	30	.000
POSTOTAL	.160	30	.049

Leyenda: PRE1 (Obtiene información del texto escrito); PRE2 (Infiere e interpreta información del texto); PRE3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); PRETOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos). POST1 (Obtiene información del texto escrito); POST2 (Infiere e interpreta información del texto); POST3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); POSTOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

Tabla 13

Pruebas de normalidad para el grupo control – pre y post test

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
PRE1	.183	28	.017
PRE2	.321	28	.000
PRE3	.313	28	.000
PRETOTAL	.181	28	.020
POST1	.222	28	.001
POST2	.298	28	.000
POST3	.288	28	.000
POSTOTAL	.173	28	.031

Leyenda: PRE1 (Obtiene información del texto escrito); PRE2 (Infiere e interpreta información del texto); PRE3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); PRETOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos). POST1 (Obtiene información del texto escrito); POST2 (Infiere e interpreta información del texto); POST3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); POSTOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

Decisión: El *p_valor* obtenido en las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov $n > 50$) en todos los casos ($p < 0.05$) entonces se rechaza la H_0 es decir la distribución de los datos no corresponde a la normal.

Homogeneidad de grupos

Tabla 14

Comparación de Grupos: Lee diversos tipos de textos escritos

	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
U de Mann-Whitney	347.000	336.500
W de Wilcoxon	753.000	881.500
Z	-.746	-.1.746
Sig. asintótica (bilateral)	.456	.087

Decisión:

El *p_valor* obtenido (U de Mann-Whitney) para ambos grupos no es significativo ($p_{valor} > 0.05$, en todos los casos, no existen diferencia significativas en la medianas) entonces se afirma que los grupos inician el experimento en igualdad de condiciones (Grupo Control y Grupo Experimental); siendo indiferente en donde se aplique el programa.

Análisis de los resultados antes y después de la aplicación del programa FORMO sobre las dimensiones componentes de la variable comprensión de textos

Tabla 15

Comparación del área obtiene información del texto escrito, en estudiantes de la Institución Educativa “San Juan”; según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

	Obtiene información del texto escrito			Total
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	
Pre Test Control	4	16	8	28
	14.29%	57.14%	28.57%	100%
Pre Test Experimental	4	16	10	30
	13.33%	53.33%	33.33%	100%
Post Test Control	6	11	11	28
	21.43%	39.29%	39.29%	100%
Post Test Experimental	4	16	10	30
	13.33%	53.33%	33.33%	100,0%

Interpretación:

De la tabla 15, se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 14.29% de los estudiantes y en el grupo experimental también con 13.33% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto a la capacidad de obtener información del texto escrito, luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, se tiene en cuanto al obtener información del texto escrito, el 33.33% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, siendo menor al resultado que obtuvo el grupo control 39.29% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, lo que significa que la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, no tiene efectos positivos en la mejora de la lectura de diverso tipos de textos escritos.

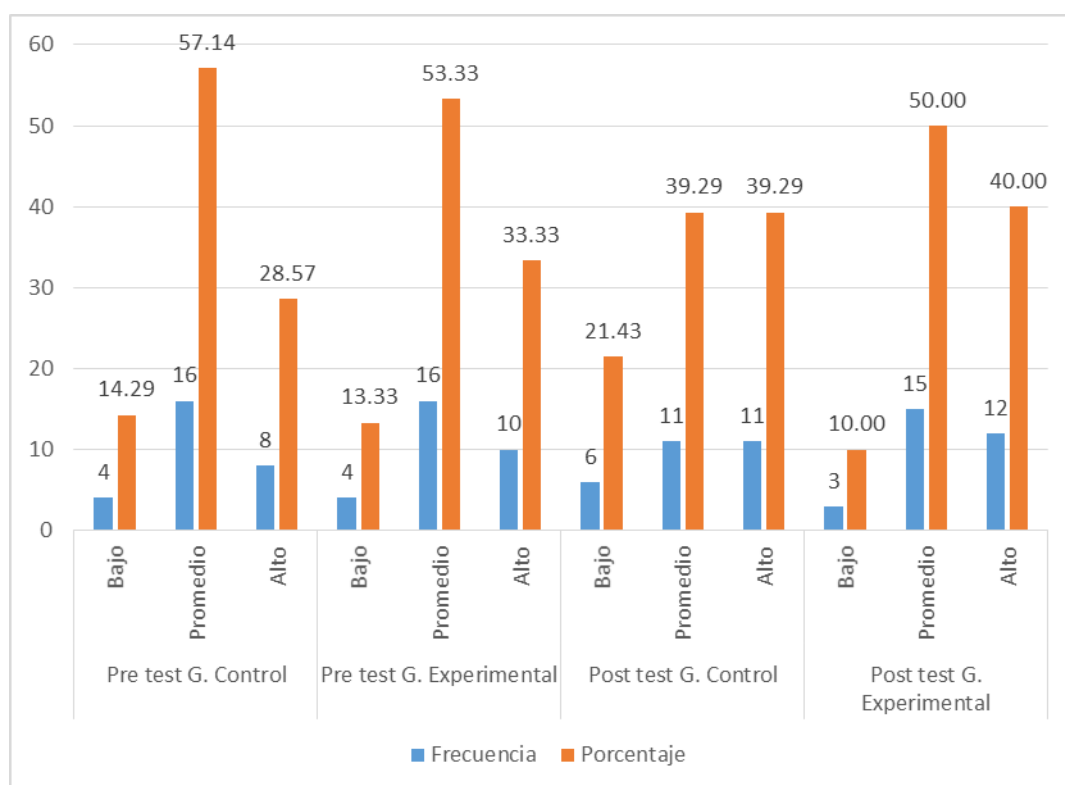


Figura 13. Diagrama de Barras Agrupadas de la comparación de la información del texto escrito.

Igualmente en la figura se observa que las frecuencias de los niveles de no aceptable, medio y aceptable no mejoraron del pre test al pos test en el grupo experimental, en comparación al grupo control.

Tabla 16

Comparación del área Infiere e interpreta información del texto, en estudiantes de la Institución Educativa "San Juan"; según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

	Infiere e interpreta información del texto			Total	
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Grupo	Pre Test Control	5	12	11	28
		17.86%	42.86%	39.29%	100,0%
Grupo	Pre Test Experimental	6	9	15	30
		20.00%	30.00%	50.00%	100,0%
Grupo	Post Test Control	3	3	22	28
		21.43%	39.29%	78.57%	100,0%
Grupo	Post Test Experimental	0	7	23	30
		23.33%	23.33%	76.67%	100,0%

Interpretación:

De la tabla 16, se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 17.86% de los estudiantes y en el grupo experimental el 20.00% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto a la interpretación e información del texto, luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria, se tiene en cuanto a la interpretación e información del texto, el 76.67% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, mientras que el grupo control el 78.57% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, lo que significa que la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria, no tiene efectos positivos en cuanto a la interpretación e información del texto.

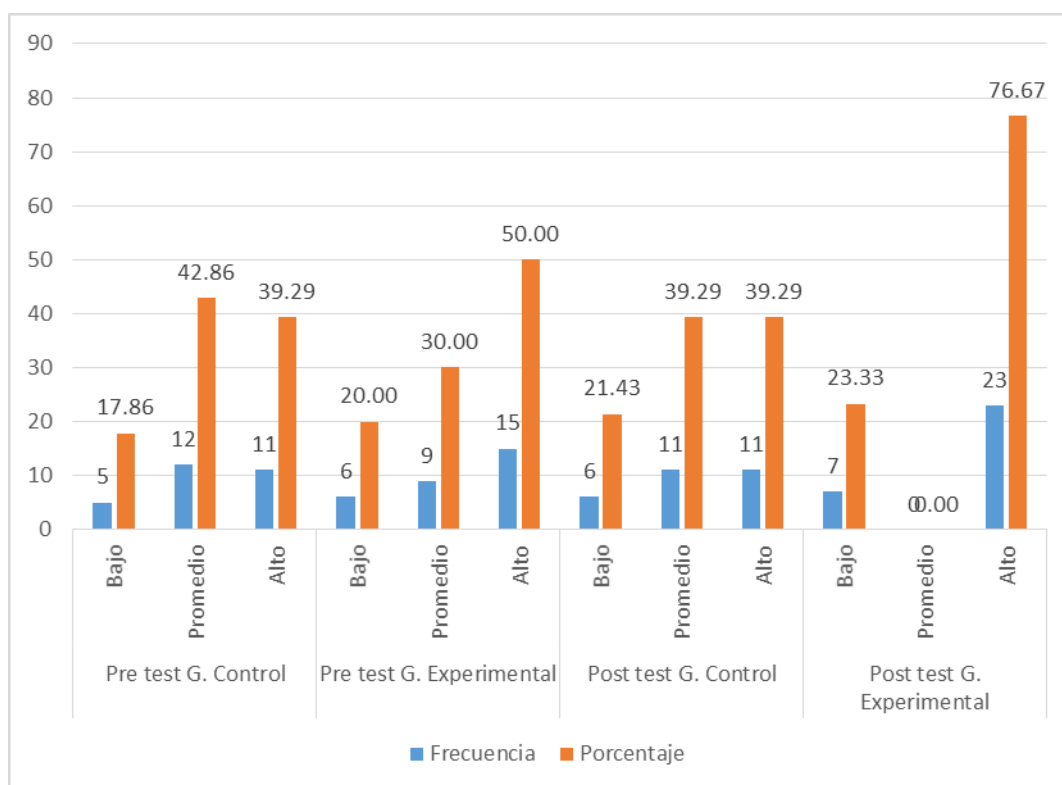


Figura 14. Diagrama de Barras Agrupadas de la comparación de Interfiere e interpreta información del texto.

Igualmente en la figura se observa que las frecuencias de los niveles de no aceptable, medio y aceptable mejoraron del pre test al pos test en el grupo experimental, en comparación al grupo control.

Tabla 17

Comparación de Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, en estudiantes de la Institución Educativa “San Juan”; según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto			Total
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	
	Pre Test Control	3 10.71%	8 28.57%	
Pre Test Experimental	11 36.67%	13 43.33%	6 20.00%	30 100,0%
Post Test Control	3 10.71%	7 25.00%	18 64.29%	28 100,0%
Post Test Experimental	5 16.67%	13 43.33%	12 40.00%	30 100,0%

Interpretación:

De la tabla 17, se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 10.71% de los estudiantes y en el grupo experimental el 36.67% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto a la reflexión y evaluación del contenido y contexto del texto, luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria, se tiene en cuanto a la reflexión y evaluación del contenido y contexto del texto, el 40.00% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, mientras que el grupo control el 64.29% de los estudiantes mantienen aproximadamente el mismo nivel alto previo a la aplicación del programa, lo que significa que la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria, tiene efectos positivos en cuanto a la reflexión y evaluación del contenido y contexto del texto en el grupo experimental pero no es significativo si se compara estadísticamente con el grupo control.

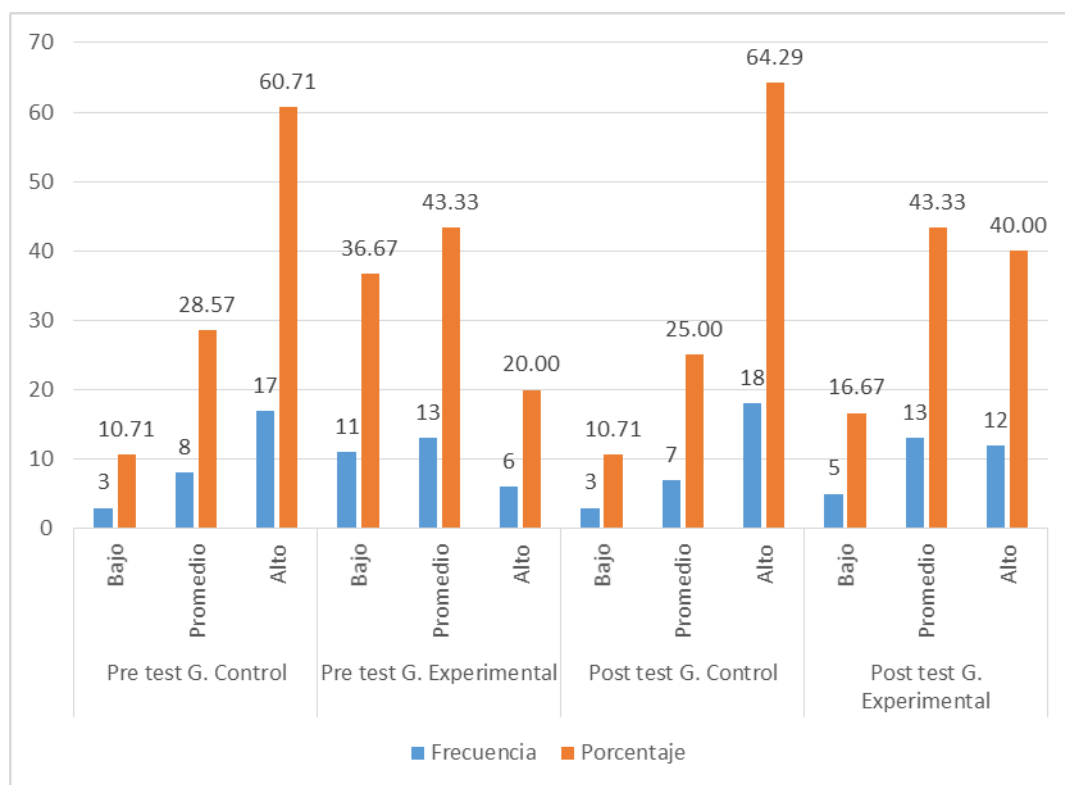


Figura 15. Diagrama de Barras Agrupadas de Reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto.

Igualmente en la figura se observa que las frecuencias de los niveles de no aceptable, medio y aceptable no mejoraron del pre test al pos test en el grupo experimental, en comparación al grupo control.

Tabla 18

Comparación de Lee diversos tipos de textos escritos, en estudiantes de la Institución Educativa "San Juan"; según Pre test y Pos test en los grupos control y experimental.

	Lee diversos tipos de textos escritos			Total
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	
Pre Test Control	3	15	10	28
	10.71%	53.57%	35.71%	100%
Pre Test Experimental	4	25	1	30
	13.33%	83.33%	3.33%	100%
Post Test Control	3	14	11	28
	10.71%	50.00%	39.29%	100%
Post Test Experimental	2	20	8	30
	6.67%	66.67%	26.67%	100,0%

Interpretación:

De la tabla 18, se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 10.71% de los estudiantes y en el grupo experimental también con 13.33% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto Lee diversos tipos de textos escritos. Luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, se tiene en cuanto al aprendizaje de la lectura, el 26.67% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, mientras que el grupo control el 39.29% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, lo que significa que la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, no tiene efectos positivos en Lee diversos tipos de textos escritos.

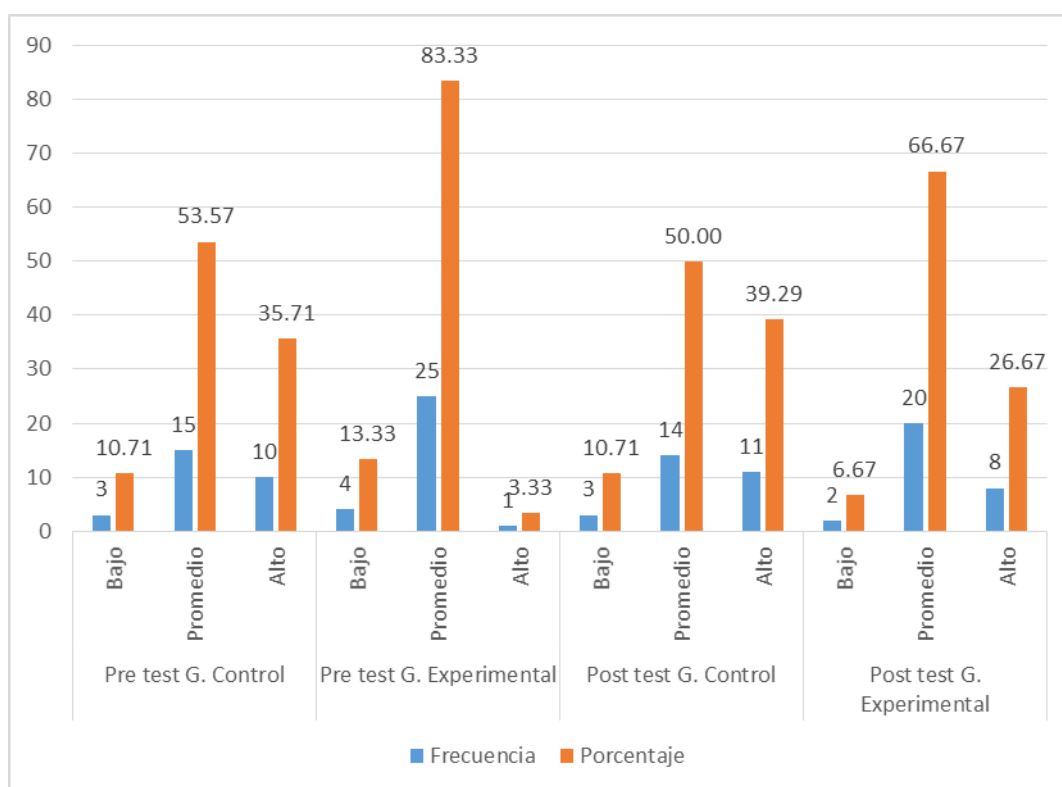


Figura 16. Diagrama de Barras Agrupadas de Lee diversos tipos de textos escritos.

Igualmente en la figura 16 se observa que las frecuencias de los niveles de aceptable, medio y aceptable mejoraron en proporción al nivel alto, del pre test al pos test en el grupo experimental, en comparación al grupo control.

Prueba de Hipótesis

Hipótesis General (HG): La aplicación del programa “Fortaleciendo la memoria operativa” mejora significativamente la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria, Institución Educativa “San Juan” en San Juan de Miraflores, 2016.

Hipótesis Nula (Ho): La aplicación del programa “Fortaleciendo la memoria operativa” no mejora significativamente positivamente la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria, Institución Educativa “San Juan” en San Juan de Miraflores, 2016.

Tabla 19
Rangos grupos control y experimental

GRUPOS		N	Rango promedio	Suma de rangos
Obtiene información del texto escrito	Grupo Control	28	26.57	744.00
	Grupo Experimental	30	30.43	852.00
	Total	58		
Infiere e interpreta información del texto	Grupo Control	28	28.73	804.50
	Grupo Experimental	30	28.27	791.50
	Total	58		
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Grupo Control	28	27.48	769.50
	Grupo Experimental	30	29.52	826.50
	Total	58		
Lee diversos tipos de textos escritos	Grupo Control	28	26.89	753.00
	Grupo Experimental	30	30.11	843.00
	Total	58		

Tabla 20
Comparación del post test en el grupo control y grupo experimental

CONTROL VS EXPERIMENTAL	
U de Mann-Whitney	343.500
W de Wilcoxon	808.500
Z	-1.202
Sig. asintótica (bilateral)	.229

En la tabla 20, se observa que, en la comparación de grupos del post test, no existen diferencias entre los puntajes del grupo control y el grupo experimental ($p > 0.05$).

Siendo el nivel de significancia $p = 0.229 > 0.05$ se rechaza la hipótesis general y se acepta la H_0 . Por Tanto: La aplicación del programa “Fortaleciendo la memoria operativa”, no mejora significativamente la lectura de textos en estudiantes de la IE “San Juan” de San Juan de Miraflores, 2016.

Hipótesis Específica 1 (HE1): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la capacidad de Obtener información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Nula (Ho): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa, no mejora significativamente la capacidad de Obtener información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Tabla 21

Rangos del área Obtener información del texto escrito

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Obtener información del texto escrito	Post Test Control	28	28.68	803.00
	Post Test Experimental	30	30.27	908.00
	Total	58		

Tabla 22

Diferencias del área Obtener información del texto escrito

	Obtener información del texto escrito
U de Mann-Whitney	397.000
W de Wilcoxon	803.000
Z	-.374
Sig. asintót. (bilateral)	.708

Siendo el nivel de significancia $p = 0.708 > 0.05$ se rechaza la HE1 y se acepta la HE0. Por Tanto: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa, no mejora significativamente la capacidad de Obtener información del texto escrito, en estudiantes

del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Específica 2 (HE2): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Nula (H₀): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa no mejora significativamente la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Tabla 23

Rangos del área Inferir e interpretar información del texto escrito

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Inferir e interpretar información del texto escrito	Post Test Control	28	31.91	893.50
	Post Test Experimental	30	27.25	817.50
	Total	58		

Tabla 24

Diferencias del área Inferir e interpretar información del texto escrito

	Inferir e interpretar información del texto escrito
U de Mann-Whitney	352.500
W de Wilcoxon	817.500
Z	-1.138
Sig. asintót. (bilateral)	.255

Siendo el nivel de significancia $p = 0.255 > 0.05$ se rechaza la HE” y se acepta la H₀. Por Tanto: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa no mejora significativamente la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito, en

estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Específica 3 (HE3): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa mejora significativamente la capacidad de reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Nula (Ho): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa, no mejora significativamente la capacidad de reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Tabla 25

Rangos Reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos.

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos.	Post Test Control	28	33.93	950.00
	Post Test Experimental	30	25.37	761.00
	Total	58		

Tabla 26

Diferencias del área Reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos.

	Reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos
U de Mann-Whitney	296.000
W de Wilcoxon	761.000
Z	-2.073
Sig. asintót. (bilateral)	.038

Siendo el nivel de significancia $p = 0.038 < 0.05$ se rechaza la hipótesis Nula y se acepta la HE3. Por Tanto: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa mejora significativamente la capacidad de reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Diferencias entre el Pre – Test y Post – Test del Grupo Experimental

Tabla 27
Comparación del grupo experimental por áreas

	A1	A2	A3	ATOTAL
U de Mann-Whitney	425.000	313.500	321.000	336.500
W de Wilcoxon	890.000	778.500	786.000	801.500
Z	-.386	-2.182	-2.041	-1.710
Sig. asintótica (bilateral)	.699	.029	.041	.087

Leyenda: A1 (Obtiene información del texto escrito); A2 (Infiere e interpreta información del texto); A3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); ATOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

En la tabla 27, se observa que, en el puntaje total, no existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo control ($p > 0.05$). Sin embargo, se aprecia que en las áreas A2 y A3, si existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo control ($p < 0.05$)

Tabla 28
Diferencia de rangos del grupo experimental

GRUPOS		N	Rango promedio	Suma de rangos
A1	Pre test	30	29.67	890.00
	Post test	30	31.33	940.00
A2	Pre test	30	25.95	778.50
	Post test	30	35.05	1051.50
A3	Pre test	30	26.20	786.00
	Post test	30	34.80	1044.00
ATOTAL	Pre test	30	26.72	801.50
	Post test	30	34.28	1028.50

En la presente tabla 28, se aprecian los puntajes obtenidos, a nivel de las comparaciones en el grupo experimental, apreciándose que los puntajes del post test son mayores a los del pre test en las áreas A2 y A3.

Diferencias entre el Pre – Test y Post – Test del Grupo Control

Tabla 29

Comparación del grupo control por áreas

	A1	A2	A3	ATOTAL
U de Mann-Whitney	338.000	385.500	363.500	347.000
W de Wilcoxon	744.000	791.500	769.500	753.000
Z	-.911	-.114	-.510	-.746
Sig. asintótica (bilateral)	.362	.909	.610	.456

Leyenda: A1 (Obtiene información del texto escrito); A2 (Infiere e interpreta información del texto); A3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); ATOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

En la tabla 29, se observa que, en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, no existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo control ($p > 0.05$).

IV. DISCUSIÓN

Los hallazgos en la presente investigación en la que se describe el efecto de la aplicación del programa FORMO para la mejora de la lectura de diversos tipos de texto en estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. San Juan, San Juan de Miraflores, 2016, El análisis de los resultados, nos permiten afirmar en primer término que con respecto al objetivo específico 1, siendo el nivel de significancia encontrado de $p=0.255 > 0.05$ se rechazó la Hipótesis Específica 1 (HE1) y se acepta la hipótesis nula (H0). Por tanto: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa, no mejora significativamente la capacidad de obtener información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016. se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 14.29% de los estudiantes y en el grupo experimental con 13.33% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto a la capacidad de obtener información del texto escrito, luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, se tiene en cuanto al obtener información del texto escrito, el 33.33% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, siendo menor al resultado que obtuvo el grupo control donde el 39.29% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, lo que significa que la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, no tiene efectos significativos en la mejora de la lectura de diverso tipos de textos escritos.

En segundo término los hallazgos encontrados sustentados por el análisis de los resultados nos permiten afirmar con respecto al Objetivo Específico 2. Siendo el nivel de significancia $p=0.708 > 0.05$ se rechazó la Hipótesis Específica 2 (HE2) y se acepta la hipótesis nula (H0). Por tanto: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa, no mejora significativamente la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016. se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 17.86% de los estudiantes y en el grupo experimental el 20.00% de los estudiantes se encontraban en nivel bajo en cuanto a la interpretación e información del texto, luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria, se tiene en cuanto a la interpretación e información del texto, el 76.67% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, mientras que el grupo control el 78.57% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, lo que significa que la aplicación del programa Fortaleciendo la

memoria, no tiene efectos significativos en cuanto a la interpretación e información del texto.

Del mismo modo un tercer punto que nos muestran los resultados nos permiten afirmar con respecto al Objetivo Específico 3. Siendo el nivel de significancia $p = 0.038 < 0.05$ se rechaza la hipótesis Nula y se acepta la HE3. Por Tanto: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria Operativa mejora significativamente la capacidad de reflexionar sobre la forma contenido y contexto de los textos escritos, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016. Sin embargo será materia de análisis en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 10.71% de los estudiantes y en el grupo experimental el 36.67% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto a la reflexión y evaluación del contenido y contexto del texto, luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria, se tiene en cuanto a la reflexión y evaluación del contenido y contexto del texto, el 40.00% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, mientras que el grupo control el 64.29% de los estudiantes mantienen aproximadamente el mismo nivel alto previo a la aplicación del programa, lo que significa que la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria, tiene efectos significativos en cuanto a la reflexión y evaluación del contenido y contexto del texto en el grupo experimental pero no es significativo si se compara estadísticamente con el grupo control.

De los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados nos permiten afirmar con respecto al Objetivo General. Siendo el nivel de significancia $p=0.229>0.05$ se rechazó la Hipótesis General (HG y se acepta la hipótesis nula (H0). Por tanto: La aplicación del programa “FORMO” no mejora significativamente la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria, Institución Educativa “San Juan” en San Juan de Miraflores, 2016. se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 10.71% de los estudiantes y en el grupo experimental también con 13.33% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto Lee diversos tipos de textos escritos. Luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, se tiene en cuanto al aprendizaje de la lectura, el 26.67% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, mientras que el grupo control el 39.29% de los estudiantes

alcanzaron el nivel alto, lo que significa que la aplicación del programa FORMO, no tiene efectos significativos en Lee diversos tipos de textos escritos.

En cuanto al grupo experimental, se obtiene un resultado promedio (15.90) que indica que se encuentran en cierta desventaja con respecto al grupo control (16.68), ya que este lo supera en 0.78 con respecto a su media aritmética. Sin embargo analizando los porcentaje en cuanto a los alumnos que superan el promedio, el porcentaje del grupo experimental es menor (3.33%) al del grupo control (35,71 %), observándose una ventaja de 32,8% a favor del grupo control.

Los resultados obtenidos indicaron que no existen diferencias significativas en el grupo experimental, entre las mediciones pre (Pd. 15.90) y post test (Pd. 16.97) comparada con los del grupo control pre (Pd. 16.68) y post (Pd. 17.11) respecto a su mejoría en leer diversos tipos de textos escritos debido al efecto del programa FORMO, el cual fue aplicado en estudiantes de la institución San Juan en el distrito de San Juan de Miraflores, siendo evaluada por la “Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP3-A)”, se observa que, en la comparación de grupos del post test, no existen diferencias entre los puntajes del grupo control y el grupo experimental ($p = 0.229 > 0.05$).

Al no tener un antecedente que involucre directamente a las variables programa basado en la estimulación de la memoria operativa enmarcado en un enfoque cognitivo y lectura de diversos tipos de textos que implica unos niveles de comprensión lectora usaremos aquellas investigaciones cuyos objetivos generales fueron el incrementos de niveles de comprensión a partir de la aplicación de un programa y hayan utilizado como instrumento de evaluación el CPL. De este modo los hallazgos encontrados en esta investigación discrepan con los encontrados por Oviedo (2016), quien en una muestra conformada por 18 estudiantes de 5to grado de primaria en Chimbote (Perú), halló que los resultados del post test demostraron que el 89% a los estudiantes del 5to grado lograron un alto puntaje y calificación alta de A. luego de la aplicación de su programa. El propósito de la presente investigación fue evaluar los efectos del programa mediante una prueba de comprensión lectora se observó que en cuanto a los resultados descriptivos por niveles generales, en el área que evalúa la capacidad para Obtener información del texto escrito los resultados mostraron que en el grupo control el 39.29%

se encuentra en nivel alto mientras que en el grupo experimental solo 33.33% estudiantes alcanzaron el nivel alto, después de la aplicación del programa FORMO. Con respecto al área Infiere e interpreta información del texto 78.57% del grupo control obtuvieron el nivel alto contra el 76.67% en el grupo experimental no encontrándose diferencias significativas nivel de significancia $p=0.708>0.05$ y $p=0.708>0.05$ respectivamente estos resultados contradicen a lo hallado por Quiroz (2016) respecto a que la aplicación de programas tiene efectos positivos en la mejoría de la comprensión lectora, siendo que los programas permiten reforzar el aprendizaje, en este caso la lectura de diversos tipos de textos.

Al respecto debemos tener en claro que la lectura es un proceso integral, en el cual confluyen una serie de capacidades cognoscitivas básicas que funcionan de manera interactiva con otras habilidades y condiciones físicas, ambientales y personales, de tal manera que juntas llevan al fin de toda lectura, la comprensión. Citando a López (2016), una sus principales limitaciones en este tipo de programa es el excesivo énfasis en los mecanismos cognitivos para explicar la génesis, formación y desarrollo de la comprensión lectora. Agrega además que los teóricos cognitivistas hipotetizan sobre la estructuración de conocimientos en las representaciones mnémicas y realizan experimentos acerca del aspecto procedimental del desarrollo de la memoria, es decir, en las estrategias de memoria y metamemoria, que posibilitan la regulación y autorregulación de los procesos mnémicos y lectores.

Del mismo modo, al realizar las comparaciones entre los puntajes post test del grupo experimental y el grupo control, se encontró que el grupo experimental presenta un puntaje menor a nivel de comprensión lectora en general sin embargo en el área que evalúa: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto a pesar que los descriptivos mostraron que un 64.29% de estudiantes que pertenecen al grupo control obtuvieron un nivel alto comparado con el 40.00% de estudiantes del grupo experimental aparentemente muestran una ventaja del grupo control con respecto al grupo experimental pero si consideramos los puntajes previo a la aplicación del programa los 60.71% para el grupo control y 20% para el grupo experimental demuestran que en esta área si hubieron cambios cuantitativos en el grupo experimental que paso de 20% a 40% de los estudiantes que pasaron a obtener puntaje altos. En general a raíz de los hallazgos y los resultados generales significancia $p = 0.229 > 0.05$

se rechaza la hipótesis general y se acepta la H0. Por Tanto: La aplicación del programa “FORMO”, no mejora significativamente la lectura en estudiantes de la IE “San Juan” de San Juan de Miraflores, 2016. Estos resultados son similares los encontrados por Alcalá (2012) quien aplicó un programas de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector que incluía la evaluación de sus habilidades para la planificación, supervisión y evaluación a una muestra de alumnos del cuarto grado de educación primaria de un colegio parroquial de la ciudad de Piura (Perú) cuyo objetivo fue determinar el efecto del programa en la comprensión lectora específicamente en el de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. El objetivo de que el grupo experimental superara la media estándar que corresponde al tercer nivel de la prueba que evaluaba fue logrado, aunque en un nivel mínimo (en + 0.03) sin embargo el otro criterio esperado que era sobrepasar la media esperada del grupo control no fue logrado, pues al comparar los resultados totales del grupo experimental con los del grupo control no solo no se encontró diferencias significativas a favor del grupo experimental sino todo lo contrario. Respecto al nivel cualitativo estos resultados implican un dominio superior a la inicial con respecto a las habilidades requerida para el nivel de comprensión lectora evaluado. Por tanto, se comprueba que hubo una influencia positiva del programa aplicado en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental. Entonces se pudo concluir que el nivel de comprensión lectora inferencial se había mejorado notablemente, por otro lado, mejoró su hábito lector. A pesar de este hecho, consideramos que el programa FORMO puede producir efectos positivos sin embargo debemos tomar en cuenta, que al ser focalizado en un aspecto específico, no permitió que el grupo experimental superara en puntajes y medias al grupo control en todas las variables presentadas.

V. CONCLUSIONES

- Primera:** Los estudiantes del grupo experimental y control del tercer grado de primaria del Centro Base San Juan, San Juan de Miraflores, 2016, mostraron niveles similares en cada una de las dimensiones de la variables dependiente presente investigación antes de la aplicación del programa. Según los resultados (grupo control: mediana 17 y media 16.68) y (grupo experimental: mediana 16.50 y media de 15.90)
- Segunda:** La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa no mejora significativamente la Lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016. Como se observa que, en la comparación de grupos del post test, no existen diferencias entre los puntajes del grupo control y el grupo experimental ($p > 0.05$). La Significación asintótica (bilateral) encontrada es 0.229. Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, no se acepta la hipótesis general y se toma la hipótesis nula:
- Tercera:** El presente trabajo de investigación demuestra que la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa no mejora significativamente la Obtención de la información de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016. Como se observa que, en la comparación pre y postest del grupo experimental, no existen diferencias entre los puntajes ($p > 0.05$). Significación asintónica (bilateral) 0.708.
- Cuarta:** El presente trabajo de investigación demuestra que la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa no mejora significativamente la lectura de textos en cuanto a Inferir e interpretar información del texto, en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016. Como se observa que, en la comparación pre y postest del grupo experimental, existen diferencias entre los puntajes ($p > 0.05$). Significación asintónica (bilateral) obtenida 0.255.

Quinta: El presente trabajo de investigación demuestra que la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la lectura de textos en cuanto a Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto, en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016. Como se observa que, en la comparación pre y posttest del grupo experimental, existen diferencias entre los puntajes ($p > 0.05$). Significación asintónica (bilateral) obtenida 0.038.

VI. RECOMENDACIONES

- Primera:** Tras los resultados obtenidos recomendamos a los próximos investigadores de predictores cognitivos de la comprensión lectora y la aplicación de programas que mejoren sus niveles, sostener su trabajo bajo un marco teórico coherente e experimental pero sobre todo en una base normativa estable.
- Segunda:** Establecer una relación de cooperación e integración tanto con el personal docente y administrativo – directivo de la institución donde se aplique este tipo programas experimentales con la finalidad de obtener las condiciones favorables para su eficiente desarrollo y eficaz logro de los objetivos.
- Tercera:** Realizar talleres de capacitación con el fin de socializar y explicar tanto al personal docente y administrativo y directivo de la institución donde se aplique este tipo programas experimentales, tanto el instrumento de evaluación como los programas a aplicar, lo que permitirá realizar un diagnóstico oportuno de cómo se encuentran en cuanto a sus niveles de lectura los estudiantes a fin de tomar acciones para su mejora.
- Cuarto:** A las autoridades pertinentes establecer un marco único normativo, coherente y sobretodo estable sobre los contenidos, competencias, capacidades o sobre lo que sus investigaciones sobre pedagogía, didáctica o metodología concluyan, pues no es posible establecer una línea investigativa, con instrumentos adaptados cuando hay cambios frecuentes en estos planes, reglamentos, programaciones, diseños y rutas para el aprendizaje. Cambios como los realizados estos tres últimos años en este aspecto por el MINEDU no favorecen la investigación
- QUINTA:** Tomar en cuenta para la elección de los grupos la situación de los estudiantes ubicados en las aulas designadas como secciones A, B, C, D etc. pues es una costumbre en las instituciones educativas ubicar a los mejores alumnos en las primera dejando a los que presentan alguna

dificultad cognitiva o de comportamiento en las ultimas o en el turno tarde que incluyen a los que tiene más edad. Además la experiencia de esta investigación no hace reflexionar sobre el diseño usado y el tipo de muestra que a nuestro entender debe ser para el caso de tipo experimental y con muestra aleatoria.

VII. REFERENCIAS

- Ander, E. *Diccionario de psicología* (2a. ed.). Buenos Aires, ARGENTINA: Editorial Brujas, 2016. ProQuest ebrary. Web. 29 October 2016 14
- Alcalá, G. (2012) *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas*. (Tesis de maestría en educación mención en psicopedagogía) Universidad de Piura, Perú.
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1
- Arellano, M. (2013). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima-Perú.
- Ato, C. (2016). *La Comprensión Lectora y la Habilidad para Decodificar la Lectura en Estudiantes del Primer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Privada del Cercado de Lima*. Universidad Ricardo Palma (URP). 1). Recuperado de http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/729/1/ato_cl.pdf
- Ballesteros, S. (2010). *Psicología de la Memoria*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. Recuperado de <https://www.psyklopedia.com/libro/memoria/2571-memoria-a-corto-plazo>
- Boccio, K. y Gildemeister, R. (2016). *Programa “Leer es estar adelante”: evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal*. Recuperado de <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/455>
- Bonfill, J., Calderón, V., Fernández, E., Gómez, L., Oneto, M. y Ranieri, L. (2012). *Impacto de la memoria de trabajo en las dificultades del aprendizaje. HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XII Número 22, V (2), Pp 89-104* www.hologramatica.com.ar Recuperado de <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=1938&tipo=A&eid=22&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Ver>
- Bravo, L (2016) *El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación*. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 11(36) 50-59.
- Bruning, R., Shraw, G., Norby, M. (2012) *Psicología cognitiva de la instrucción* 5ta Edición. Ed PEARSON EDUCATION S.A. Madrid. .Recuperado de

https://es.scribd.com/search?page=12&content_type=books&query=psicologia%20cognitiva%20y%20de%20la%20instruccion

- Castro Chávarry, C. P., y Torres Acuña, W. (2016). *Memoria de trabajo y comprensión lectora en estudiantes de una institución estatal*. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Recuperado de <http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/182>
- Cuetos, F (2008) *Psicología de la Lectura*. Madrid. Wolters Kluwer
- Cuetos, F; Rodríguez, B; Ruano, E y Arribas, D (2007) *Evaluación de los Procesos Lectores* Revisada. Madrid: TEA Ediciones.
- Delgado, A., Ecurra, M. y Torres, W. (2007). *Pruebas Psicopedagógicas Adaptadas en Percepción, Razonamiento Matemático, Comprensión Lectora y Atención*. Lima. Perú: Editorial Hozlo S.R.L.
- Ecurra, L. (1988). *Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces*. *Revista de Psicología de la PUCP*. Volumen (6), 103-111.
- Etchepareborda, M y Abad-Mas, L. (2005) *Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje*. *Rev. Neurol* 2005; 40 (Supl 1) S79-S83. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/fd70/53f943acfa1b2b57a5b57c2e7bc237f25a8f.pdf>
<https://www.neurologia.com/articulo/2005078>
- García Madruga, J., Fernández, T. (2008). *Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria*. *Anuario de Psicología*, Abril-Sin mes, 133-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017401013>
- Gómez, I, Vila, J., García-Madruga, J., Contreras, A. y Elosúa, M. (2013) *Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa* *Psicología Educativa*. (2013) 103-111
- Gutiérrez-Martínez, F., Ramos M. (2014). *La memoria operativa como capacidad predictora del rendimiento escolar. Estudio de adaptación de una medida de memoria operativa para niños y adolescentes*. *Psicología Educativa*, 20 (1), 1-10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263508599_La_memoria_operativa_como_capacidad_predictora_del_rendimiento_escolar_Estudio_de_adaptacion_de_una_medida_de_memoria_operativa_para_ninos_y_adolescentes

- Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2017). *Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar / Working memory, reading comprehension and academic performance*. *Literatura y Lingüística*, (35), 377. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0716.58112017000100377&lang=es&site=eds-live>
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill. 10
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. D.F, México: McGraw-Hill.
- Hitch, Graham; Towse, John y Hutton, Una. (2001). What limits children's working memory span? Theoretical accounts and applications for scholastic development. *Journal of Experimental Psychology*, 130(2), 184-198. doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.184
- Inga Arias, M., & Conde Marcos, M. (2009). *El Papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa Cybertesis PERÚ)
- López, M. (2011). *Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología*. *Cuad. Neuropsicol.* Vol. 5 N° 1. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cnps/v5n1/a03.pdf> Recuperado de <http://inie.ucr.ac.cr/programa/mejoramiento/wp-content/uploads/2015/08/Comprensi%C3%B3n-lectora-y-procesos-ejecutivos-de-la-memoria-operativa.pdf>
- López, M. (2013). *Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, marzo-diciembre, 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878008.pdf>
- López, M. M. (2016). *El desarrollo de la memoria lógico-verbal en escolares del quinto grado de la educación primaria*. Havana, CUBA: Editorial Universitaria. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Medina, N. (2010) *Tópicos en ciencias cognitivas y sus contribuciones a la epistemología*. Lima, Perú: Editorial Asamblea Nacional de Rectores.
- MINEDU (2015) *Rutas de aprendizaje Versión 2015: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* III Ciclo, Area curricular comunicación. Recuperado de

- <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Comunicacion-III.pdf>
- MINEDU (2016) *Programación curricular en educación primaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de educación (2013). *Marco del buen desempeño docente*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
- Muñoz, M. y Periañez, J. (2013). *Fundamentos del aprendizaje y del lenguaje*. Barcelona, ES: Editorial UOC. Retrieved from <http://www.ebrary.com> 28
- Ñaupas, H. Mejía, E. Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la Investigación Científica*. Recuperado de: <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/5873/05/L-G-0003587305-0006913492.pdf>
- Niño, V. (2013). *Semiótica y lingüística: fundamentos* (6a. ed.). Bogotá, CO: Ecoe Ediciones. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do* (Volume I). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3814/Per%C3%BA%20en%20PISA%202012%20logros%20y%20desaf%C3%ADos%20pendientes.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 3
- Ocampo, T., y Sierra, Ó. (2014). *Análisis del funcionamiento de la memoria operativa en niños con trastornos en el aprendizaje*. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 81-90. 22
- Orellana, G. y Huamán, L. (1999). *Diseño y elaboración de proyectos de investigación pedagógica*. Huancayo, Perú: editorial INAP.
- Oviedo, V., y Tamayo L. (2016). *Talleres de lectura basados en el enfoque constructivista para mejorar la comprensión lectora en niños*, 2014. In *Crescendo Educación y Humanidades*. 2016; 2(1): 63-71. <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-educacion/article/view/1072>
<http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-educacion/search/titles?searchPage=3>
- Parodi, S. G. (2009). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, AR: Eudeba. Retrieved from <http://www.ebrary.com>

- Parodi, S. G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, AR: Eudeba.
Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Pérez, M. E. (2014). *Cerebro que aprende: cómo apasionarnos con el conocimiento para transformar nuestra vida*. Buenos Aires, AR: Autoria Sherpa.
- Ministerio de Educación (2013) *PISA 2012: primeros resultados, informe nacional del Perú*. 1ra edición, Lima 2013.
- Psicología, E. (Ed.). (2016). *Psicología Educativa*. Volumen 21 N° 1. Año 2016. Madrid, ES: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Quezada, L. (2010). *Metodología de la investigación-Estadística aplicada a la Investigación*. Lima, Perú: Editora Macro.
- Quiroz, P. (2016). *Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos*. Universidad Ricardo Palma (URP). Recuperado de http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/739/1/quiroz_dp.pdf
- Sánchez, C. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2016). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (5ta. ed.). Lima, Perú: Business Support Aneth S.R.L.
- Sierra, O., Ocampo, T. (2013). *El papel de la memoria operativa en las diferencias y trastornos del aprendizaje escolar*. *rev.latinoam.psicol.* [online]. 2013, vol.45, n.1, pp.63-79. ISSN 0120-0534.
- Soto, R. (2015) *La tesis de maestría y doctorado en cuatro pasos*. (2da. Ed.) Lima – Perú. ISBN: 978-612-00-2104-0
- Torres, B. (2007). *Metodología de la Investigación Científica*. Perú. Fondo Editorial Universidad San Marcos.
- Torres, M. (2011). *Memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de tercero a quinto grado de primaria con trastorno por déficit atencional/hiperactividad*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/22>
http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/629/Torres_Rodr%C3%ADguez_Ana_Mar%C3%ADa_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Torres, P. & Granados, D. E. (2014). *Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Urbano, C., & Yuni, J. (2016). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital* (2a. ed.). Córdoba, ARGENTINA: Editorial Brujas. Retrieved from <http://www.ebrary.com> 20
- Vila Chaves, J. (2011). *Memoria operativa, inteligencia y razonamiento: La necesidad de medidas contextualizadas del componente de memoria operativa a largo plazo*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED) Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-JOvila/Documento.pdf>
- Villamizar, D. G. (2006). *El lenguaje en la comprensión de la lectura*. *Acción Pedagógica*. 12(2): 86-94, 2003. Mérida, VE: D - Universidad de los Andes Venezuela. Retrieved from <http://www.ebrary.com>

ANEXO 1

Matriz de Consistencia

Título: Programa FORMO para mejorar la lectura de textos de estudiantes de primaria, institución educativa “San Juan”, Lima – 2016.

Autor: Br. Max Hamilton Chauca Calvo

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
			Dimensio nes	Indicadores	Ítems	Rangos	Escala
<p>General</p> <p>¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016?</p> <p>Específicos</p> <p>PE1: ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la capacidad de Obtener información del textos escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016</p> <p>PE2: ¿Cuál es el efecto de la</p>	<p>General</p> <p>Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes de tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.</p> <p>Específicos</p> <p>OE1: Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la capacidad de Obtener información del textos escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016</p> <p>OE2:</p>	<p>General</p> <p>La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente de la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016</p> <p>Específicas</p> <p>HE1: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la capacidad de Obtener información del textos escrito, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016</p> <p>HE2: La aplicación del programa</p>	Variable: Comprensión de textos en inglés				
			Recupera información de diversos textos escritos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localiza información que se encuentra en lugares evidentes del texto (inicio, final), con estructura simple e imágenes. 2. Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple (historieta, cuento, instructivo) con imágenes. 3. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. 4. Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras según el contexto y hace comparaciones; así como el tema y destinatario. 5. Establece relaciones lógicas de causa-efecto, semejanza – diferencia y enseñanza y propósito, a partir de la información explícita e implícita relevante del texto 	Literal level 1-13	Logro destacado: 19-21 Logro previsto: 14-17 En proceso: 14-18 En inicio: 0-13	Escala intervalo Correcto: 1 Incorrecto : 0
			Infiere e interpreta información del texto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dice de qué trata el texto, a partir de algunos indicios como siluetas del texto, palabras, frases, colores y dimensiones de las imágenes; asimismo contrasta, la información del texto que lee. 2. Explica el tema, el propósito, la enseñanza, las relaciones texto-ilustración, así como adjetivaciones y las motivaciones de personas y personajes. 	Inferential level 14-18		Correcto: 1 Incorrecto: 0

<p>aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la capacidad de inferir e interpretar información del texto, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016?</p> <p>PE3:</p> <p>¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la capacidad de Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016?</p>	<p>Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la capacidad de inferir e interpretar información del texto, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.</p> <p>OE3:</p> <p>Determinar el efecto de la aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa para la mejora de la capacidad de Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto, en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016</p>	<p>Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la capacidad de inferir e interpretar información del texto., en estudiantes del tercer grado de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016</p> <p>HE3:</p> <p>La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora significativamente la capacidad de la capacidad de Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto, en estudiantes del tercer grado, de primaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016</p>	<p>Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (ilustraciones, tamaños de letras, etc.). Justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e interés, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee. 	<p>Critical Level</p> <p>19-21</p>		<p>Correcto: 1 Incorrecto : 0</p>

METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICA E INSTRUMENTOS	RESULTADOS																								
<p>Paradigma: Positivista.</p> <p>Enfoque: Cuantitativo.</p> <p>Método: Hipotético deductivo.</p> <p>Tipo de investigación: Aplicada.</p> <p>El tipo de investigación es aplicada, al respecto Murillo (2008), refiere que: la investigación aplicada recibe el nombre de "investigación práctica o empírica", que se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad</p> <p>Diseño: Experimentales. Esta investigación corresponde al diseño experimental debido a que "los diseños experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula" (Hernández y otros, 2010, p. 122).</p> <p>Sub tipo de diseño: Cuasi experimental. Es de clase cuasi-experimental con dos grupos: experimental y control, los sujetos de la muestra de estudio fueron asignados de forma intencional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) "En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos". (p.148).</p> <p>Corte: Longitudinal.</p>	<p>Población: Constituido por 86 los niños y niñas que cursaban el IV ciclo de educación Primaria, tercer grado, turno mañana, de la Institución Educativa Centro Base "San Juan". San Juan de Miraflores, correspondiente al ámbito educativo – administrativo de la UGEL 01</p> <table border="1" data-bbox="618 528 1012 794"> <thead> <tr> <th>Grado y secciones</th> <th>Estudiantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3° A</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>3° B</td> <td>38</td> </tr> <tr> <td>3° C</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>3° D</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>144</td> </tr> </tbody> </table> <p>Muestra: La muestra será seleccionada de manera no probabilística porque se usó los grupos intactos. Por ser un diseño cuasi experimental la muestra se distribuyó en dos grupos control y experimental.</p> <table border="1" data-bbox="618 1023 1012 1126"> <thead> <tr> <th>Grupo</th> <th>Seccion</th> <th>Estudiantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Control</td> <td>6° A</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Experimental</td> <td>6° C</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td></td> <td>70</td> </tr> </tbody> </table>	Grado y secciones	Estudiantes	3° A	35	3° B	38	3° C	35	3° D	36	Total	144	Grupo	Seccion	Estudiantes	Control	6° A	35	Experimental	6° C	35	Total		70	<p>Técnica de recolección de datos: Evaluación educativa.</p> <p>Instrumento: : Prueba de Comprensión Lectora</p> <p>Validación y confiabilidad:</p> <p>Validez de contenido</p> <p>Juicio de expertos Coeficiente V de Aiken</p> <p>Nivel de confiabilidad</p> <p>Estudio piloto, con similares características que la muestra. La confiabilidad del cuestionario, se obtendrá mediante el coeficiente KR (kuder y Richardson) - Escala Intervalo.</p> <p>Variable Independiente: PROGRAMA FORMO</p> <p>Instrumentos: PROGRAMA</p> <p>Instrumento: Sesiones de Aprendizaje que incorporan actividades que mejoran la memoria operativa</p> <p>Autor: MAX CHAUCA CALVO</p> <p>Año: 2017</p> <p>Monitoreo: ABRIL – JULIO 2017</p> <p>Ámbito de Aplicación: I.E.</p> <p>Forma de Administración: Directa</p> <p>Variable Dependiente: COMPRENSION LECTURA DE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS</p> <p>Técnicas: TEST</p> <p>Instrumento: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para el Tercer grado de primaria – Forma A (CPL 3 - A)</p> <p>Autor: FELIPE ALLENDE, MABEL CONDEMARIN Y NEVA MILICIC.</p> <p>Año: 2004</p> <p>Adaptación: Ana Delgado Miguel Ecurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, Willy Santivañez y Ángel Guevara. (2004, 2007)</p> <p>Monitoreo: Diciembre 2016 – Abril 2017</p> <p>Ámbito de Aplicación: I.E.</p> <p>Forma de Administración: Directa</p>	<p>De la Estadística Descriptiva: Técnicas para resumir y describir datos cuantitativos: Conteo y tabulación de los datos Representación gráfica.</p> <p>De la Estadística Inferencial: Procesos de estimación, análisis y prueba de hipótesis. Para Torres (1997) "La hipótesis es un planteamiento que establece una relación entre dos o más variables para explicar y, si es posible, predecir probabilísticamente las propiedades y conexiones internas de los fenómenos o las causas y consecuencias de un determinado problema" (p. 129)</p> <p>Prueba de normalidad: Se usa el test de Kolmogorov-Smirnov (K-S) porque la muestra es mayor a 50. Para los análisis de los resultados:</p> <p>Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney : para establecer si existen diferencias a nivel de la variable entre el grupo experimental y el grupo control (en caso que sea no paramétrico)</p> <p>Para el análisis estadístico, se utilizara el Software estadístico SPSS versión 24 y Excel 2016.</p>
Grado y secciones	Estudiantes																										
3° A	35																										
3° B	38																										
3° C	35																										
3° D	36																										
Total	144																										
Grupo	Seccion	Estudiantes																									
Control	6° A	35																									
Experimental	6° C	35																									
Total		70																									

ANEXO 2

INSTRUMENTOS

**Prueba
CLP
Formas Paralelas**

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

3° Nivel A

Para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística
Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre:

Sexo: Masculino: _____ Femenino:

Fecha de Nacimiento:

Edad: _____ años: _____ meses.

Fecha de Aplicación:

Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL

APLICACIÓN COLECTIVA

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
III – A – (1)	Los colmillos ...	3						
III – A – (2)	José, Tomás y Francisco...	4						
III – A – (3)	Un paseo a la playa	6						
III – A – (4)	Estar satisfecho	8						

PUNTAJE TOTAL: _____

TIEMPO TOTAL: _____

Subtest III – A – (1)

“Los colmillos...”

Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes.

Esa linda casa tiene persianas blancas.

El colchón del pequeño niño era suave.

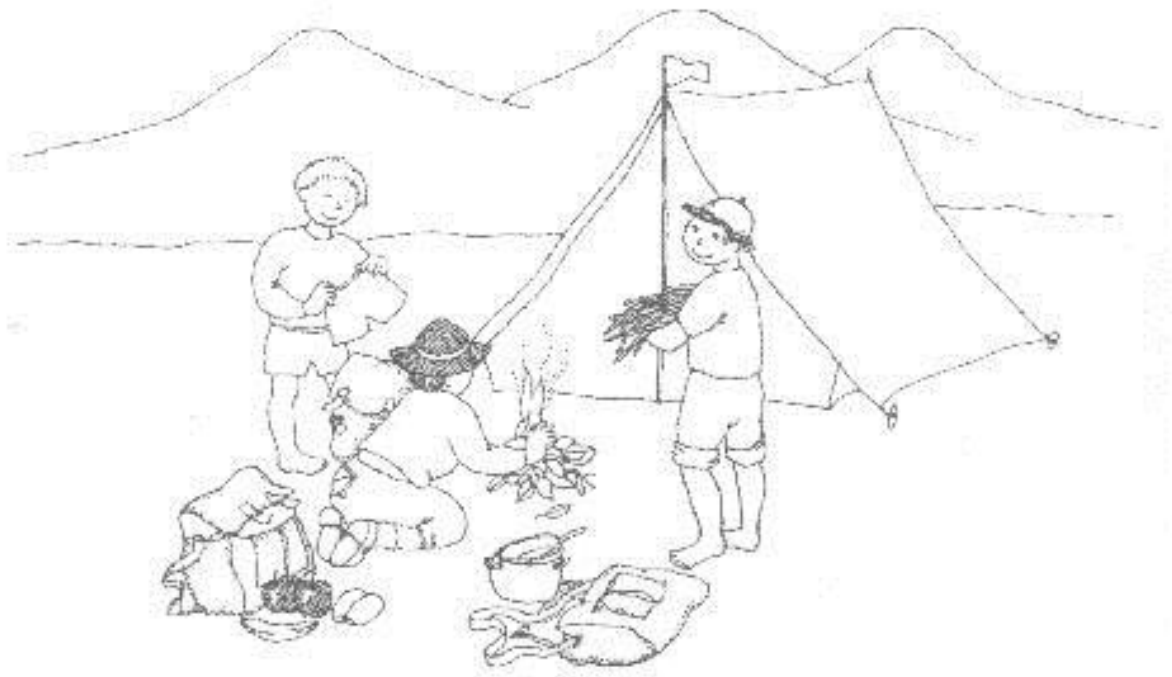
Los vidrios de la ventana grande eran gruesos.

Une con una línea cada palabra de la columna izquierda con la palabra que le corresponde de la columna derecha. Observa el ejemplo:

- | | |
|--------------|--------------|
| 0. casa | (a) salvajes |
| 1. colchón | (b) blancas |
| 2. elefantes | (c) linda |
| 3. niño | (d) grande |
| 4. persianas | (e) gruesos |
| 5. ventana | (f) pequeño |
| 6. vidrios | (g) suave |
| 7. colmillos | (h) enormes |

Subtest III – A – (2)

“José, Tomás y Francisco...”



José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.

Cada uno llevaba su mochila.

En la mochila de José había panes, carne y frutas.

Tomás tenía un olla y una paila en su mochila.

Los trajes de baño y las chombas iban en la mochila de Francisco.

José juntó hojas secas y las encendió.

Francisco recogió toda la leña que pudo.

Tomás preparó la comida.

Entre todos lavaron los platos y las ollas.

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

F = Francisco

J = José

T = Tomás

*Encierra en un círculo la F, la J o la T, según lo que corresponde.
Observa el ejemplo:*

- | | | | |
|-------------------------------|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 0. Salieron a pasear. | <input checked="" type="radio"/> F | <input type="radio"/> J | <input type="radio"/> T |
| 1. Llevó las cosas de cocina. | F | J | T |
| 2. Trajo ropa de abrigo. | F | J | T |
| 3. Hizo de cocinero. | F | J | T |
| 4. Llevaban mochila. | F | J | T |
| 5. Se ocuparon del fuego. | F | J | T |
| 6. Lavaron los platos. | F | J | T |

Subtest III – A – (3)

“Un paseo a la playa”

Ayer fuimos a la playa.

El sol brilló todo el día.

El agua estaba tranquila y daba gusto bañarse.

Los papás durmieron siesta y armaron un partido de fútbol con los niños.

Las niñas jugaron con arena y conchitas.

Las mamás conversaron mucho y nos hicieron una rica comida.

Volvimos todos felices y quemados por el sol.

Encierra en un círculo la palabra “SI” cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.

Encierra en un círculo la palabra “NO” cuando las oraciones digan algo que no pasó. Observa el ejemplo:

- | | | |
|---------------------------------------|----|-------------------------------------|
| 0. Los niños fueron solos a la playa. | Si | <input checked="" type="radio"/> NO |
| 1. A la playa fue una sola familia. | Si | NO |
| 2. Daban ganas de bañarse. | SI | NO |
| 3. Los papás descansaron y jugaron. | SI | NO |
| 4. Las mamás estuvieron muy calladas. | SI | NO |
| 5. A algunos el paseo no les gustó. | Si | NO |

Subtest III - A – (4)**"Estar satisfecho"**

A continuación se explican varias expresiones.

Encierra con un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que la oración que tienes ante un guión. Observa el ejemplo:

0. No cesar de hacerle preguntas a alguien significa:
estar haciendo preguntas todo el tiempo.

- La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom.

- a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom.
- b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom.
- c) La tía siempre le hacía preguntas a Tom.

1. Estar satisfecho con lo que se ve, significa:

Ver algo que a uno le gusta o lo deja contento.

- La tía no estaba satisfecha con lo que veía.

- a) La tía no estaba contenta porque no veía bien.
- b) La tía no sabía lo que estaba viendo.
- c) La tía veía algo que no le gustaba.

2. Aprovechar cualquiera oportunidad, significa:
hacer algo todas las veces que se pueda.

-Tom aprovecha cualquiera oportunidad para escaparse.

- a) Tom se arrancaba todos los días de la casa.
- b) Tom se escapaba cada vez que podía.
- c) Tom podía escaparse todas las veces que quería.

3. Sorprender a alguien, significa: darse cuenta de lo que alguien hizo o está haciendo.

- La tía trataba a cada rato de sorprender a Tom.

- a) La tía quería pillar a Tom en algo.
- b) La tía se sorprendía por las cosas que hacía Tom.
- c) A cada rato, la tía quería castigar a Tom.

ANEXO 3

VALIDACION DE INSTRUMENTOS

MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

Prueba CPL Formas Paralelas 3º Nivel A

Autores: Felipe Alliende Mabel Condemarin Neva Milicic

OBJETIVO:

Determinar comprensión lectora

VARIABLE QUE EVALÚA:

Lee diversos tipos de textos escritos

DIRIGIDO A:

Estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa "San Juan"
San Juan de Miraflores.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

VALORACIÓN:

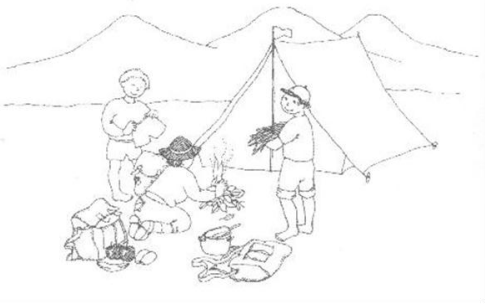
Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
----------	------	-------	------	----------

FIRMA DEL EVALUADOR

DNI.....

Certificado de validez de contenido del instrumento
Prueba CPL Formas Paralelas
Autores: Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic
Para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva
3° Nivel A
Mide: Comprensión lectora

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 1.							
	Subtest III – A – (1) “Los colmillos...” Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes. Esa linda casa tiene persianas blancas. El colchón del pequeño niño era suave. Los vidrios de la ventana grande eran gruesos. <i>Une con una línea cada palabra de la columna izquierda con la palabra que le corresponde de la columna derecha. Observa el ejemplo:</i>							
0	0. casa → (a) salvajes							
1	1. colchón (b) blancas							
2	2. elefantes (c) linda							
3	3. niño (d) grande							
4	4. persianas (e) gruesos							
5	5. ventana (f) pequeño							
6	6. vidrios (g) suave							
7	7. colmillos (h) enormes							

Dimensión 1	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
<p>Subtest III – A – (2) “José, Tomás y Francisco...”</p>  <p>José, Tomás y Francisco hicieron un paseo. Cada uno llevaba su mochila. En la mochila de José había panes, carne y frutas. Tomás tenía un olla y una paila en su mochila. Los trajes de baño y las chombas iban en la mochila de Francisco. José juntó hojas secas y las encendió. Francisco recogió toda la leña que pudo. Tomás preparó la comida. Entre todos lavaron los platos y las ollas.</p> <p><i>Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:</i></p> <p style="text-align: center;">F = Francisco J = José T = Tomás</p> <p>Encierra en un círculo la F, la J o la T, según lo que corresponde. Observa</p>							

3	3. Los papás descansaron y jugaron	SI	NO						
4	4. Las mamás estuvieron muy calladas.	SI	NO						
5	5. A algunos el paseo no les gustó.	SI	NO						
	Dimensión 3.	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencia	

	<p>Subtest III - A - (4)</p> <p>"Estar satisfecho"</p> <p><i>A continuación se explican varias expresiones.</i></p> <p><i>Encierra con un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que la oración que tienes ante un guion. Observa el ejemplo:</i></p> <p>0. No cesar de hacerle preguntas a alguien significa: estar haciendo preguntas todo el tiempo. - La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom. a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom. b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom. c) La tía siempre le hacía preguntas a Tom.</p> <p>1</p> <p>1. Estar satisfecho con lo que se ve, significa: Ver algo que a uno le gusta o lo deja contento. - La tía no estaba satisfecha con lo que veía. a) La tía no estaba contenta porque no veía bien. b) La tía no sabía lo que estaba viendo. c) La tía vela algo que no le gustaba.</p> <p>2</p> <p>2. Aprovechar cualquiera oportunidad, significa: hacer algo todas las veces que se pueda. -Tom aprovecha cualquiera oportunidad para escaparse. a) Tom se arrancaba todos los días de la casa. b) Tom se escapaba cada vez que podía. c) Tom podía escaparse todas las veces que quería.</p> <p>3</p> <p>3. Sorprender a alguien, significa: darse cuenta de lo que alguien hizo o está haciendo. - La tía trataba a cada rato de sorprender a Tom. a) La tía quería pillar a Tom en algo.</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	b) La tía se sorprendía por las cosas que hacía Tom. c) A cada rato, la tía quería castigar a Tom.							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

....de..... del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador:

DNI:.....

Especialidad del evaluador:.....

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma

MATRIZ DE VALIDACIÓN											
TÍTULO DE LA TESIS :“Programa FORMO para mejorar la lectura de textos escritos de estudiantes de primaria, institución educativa “San Juan”, Lima – 2016”											
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN					OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				CORRECTA	INCORRECTA	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN	RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR	RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM	RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
<p>Lee diversos tipos de textos escritos</p> <p>Una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.</p>	Obtiene información del texto escrito	<p>Subtest III – A – (1) “Los colmillos..” Señala las cualidades que se asignan a los sustantivos de las oraciones a través de adjetivos. Cada oración proporciona más de una respuesta que sólo puede seleccionarse cuando se ha comprendido totalmente el sentido de la oración</p>	Del 1-7	1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						
	Infiere e interpreta información del texto	<p>Subtest III – A – (2) “José, Tomás y Francisco...” Señala si las afirmaciones de los ítems corresponden o no al texto. Para responde correctamente el niño necesita comprender el conjunto de las oraciones.</p>	Del 1-6	1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						
		<p>Subtest III – A – (3) “Un paseo a la playa” Señala si las afirmaciones de los ítems corresponden o no al texto. Para responde correctamente el niño necesita comprender el conjunto de las oraciones.</p>	Del 1-5	1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>Subtest III - A – (4) “Estar satisfecho” Descubre, entre tres alternativas, la que corresponde al sentido exacto del ejemplo dado, para ello debe comprender el enunciado general de cada expresión y su equivalente</p>	Del 1-3	1	0						
				1	0						
				1	0						
				1	0						

ANEXO 4
BASE DE DATOS

GRUPO CONTROL DATOS PRE																						OJO LOS QUE ESTAN DE AMARILLO NO CUMPLIERON CON LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN						
FECHA DE EVALUACION DICIEMBRE 2016																												
SECCION A																						CURSOS						
SUBTEST-A-(1)							SUBTEST-A-(2)						SUBTEST-A-(3)					SUBTEST-A-(4)			TOTAL	NOMBRES	SEXO	MATEMATICAS	LENGUA	PERSONAL SOCIAL	CIENCIA Y AMBIENTE	
I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-1	I-2	I-3								
CPL_A_3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21							
S1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	11		M	B	A	A	B
S2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	17		H	A	A	A	A
S3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	19		M	AD	AD	AD	AD
S4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	19		M	AD	AD	A	AD
S5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	16		H	A	A	A	A
S6	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	9		M	B	B	A	B
S7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	17		H	A	A	A	A
S8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	15		H	A	A	A	A
S9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	18		H	A	A	A	A
S10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	17		M	A	A	A	A
S11	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	15		M	A	A	A	A
S12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		M	A	A	A	A
S13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	16		H	A	A	A	A
S14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	19		H	AD	AD	AD	AD
S15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	17		M	A	A	A	A
S16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	17		H	A	A	A	A
S17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	20		M	A	A	A	A
S18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	19		M	A	A	A	A
S19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	20		H	AD	AD	AD	AD
S20	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	9		M	C	C	B	B
S21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	14		M	A	C	A	A
S22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		H	AD	AD	AD	AD
S23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	18		M	A	A	A	A
S24	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	17		M	A	A	A	A
S25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		M	A	A	A	A
S26	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	15		M	A	A	A	A
S27	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	10		H	B	B	A	B
S28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	19		H	A	A	A	A
S29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	13		H	A	A	B	A
S30	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	8		H	B	B	A	B
S31	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	9		H	B	B	A	A
S32	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	9		M	C	B	B	B
S33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	18		H	A	A	A	A
S34	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	15		H	A	A	A	A
S35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		M	AD	AD	AD	AD

GRUPO EXPERIMENTAL DATOS PRE																							OJO LOS QUE ESTAN DE AMARILLO NO CUMPLIERON CON LOS CRITERIOS DE SELECCION																										
FECHA DE EVALUACION DICIEMBRE 2016																							SECCION C																										
SECCION C																							CURSOS																										
																							MATEMATICAS	LENGUA	PERSONAL SOCIAL	CIENCIA Y AMBIENTE																							
																							SECCION C																										
																							NOMBRES	SEXO																									
																							SUBTEST-A-(1)		SUBTEST-A-(2)					SUBTEST-A-(3)					SUBTEST-A-(4)			TOTAL											
																							I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-1	I-2	I-3	TOTAL					
CPL_A_3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	TOTAL																											
S1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	17		M	AD	AD	A	AD																						
S2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	16		H	A	A	A	A																					
S3	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	11		H	C	C	B	B																					
S4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	15		M	A	A	A	A																					
S5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	17		H	AD	AD	A	AD																					
S6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	18		M	A	AD	A	AD																					
S7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	16		M	A	A	A	A																					
S8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	18		M	AD	A	A	A																					
S9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	16		M	A	B	A	A																					
S10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	17		M	A	A	A	A																					
S11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	17		H	A	A	A	A																					
S12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	18		M	A	A	A	A																						
S13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	17		H	A	A	A	A																					
S14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	17		M	A	A	A	A																					
S15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	14		H	B	A	A	A																					
S16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	15		H	A	A	A	A																					
S17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	16		H	A	A	A	A																					
S18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	16		M	A	A	A	A																					
S19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	18		M	A	A	A	A																					
S20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	17		H	AD	AD	A	AD																					
S21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	15		M	A	A	A	A																					
S22	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	10		H	C	C	C	C																					
S23	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	14		H	A	A	A	A																					
S24	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	17		H	A	A	A	A																					
S25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		M	AD	AD	A	AD																					
S26	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	17		H	A	A	A	A																					
S27	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	13		H	A	A	A	B																					
S28	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	10		H	A	A	A	A																					
S29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	16		M	A	A	A	A																					
S30	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	13		M	A	A	A	A																					
S31	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	14		M	A	A	A	A																					
S32	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	13		M	A	A	A	A																					
S33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	14		H	A	A	A	A																					
S34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	17		H	A	A	A	A																					
S35	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	16		H	A	A	A	A																					

GRUPO EXPERIMENTAL DATOS POS																							SECCION C					
FECHA DE EVALUACION JULIO 2017							OJO LOS QUE ESTAN DE AMARILLO NO CUMPLIERON CON LOS CRITERIOS DE SELECCION																CURSOS					
SECCION C																							SECCION C					
CPL_A_3	SUBTEST-A-(1)						SUBTEST-A-(2)						SUBTEST-A-(3)					SUBTEST-A-(4)			TOTAL	NOMBRES	SEXO	MATEMATICAS	LENGUA	PERSONAL SOCIAL	CIENCIA Y AMBIENTE	
	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-1	I-2								I-3
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21								
S1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	19		M	A	A	A	A	
S2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	15		H	B	B	B	B
S3																						0		H				
S4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	16		M	B	B	B	B	
S5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	17		H	B	B	B	B	
S6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	19		M	A	A	A	A	
S7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	17		M	A	A	A	A	
S8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	19		M	A	A	A	A	
S9																					0		M					
S10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	16		M	B	B	B	B	
S11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	16		H	A	A	A	A
S12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		M	A	A	A	A	
S13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	19		H	A	A	A	A	
S14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	19		M	A	A	A	A	
S15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	17		H	B	B	B	B
S16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	16		M	A	A	A	A
S17																					0		H					
S18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	18		M	A	A	A	A	
S19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		M	A	A	A	A	
S20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	18		H	A	A	A	A	
S21																					0		M					
S22																					0		H					
S23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	17		H	A	A	A	A	
S24	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	17		H	A	A	A	A	
S25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20		M	A	A	A	A	
S26	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	16		H	B	B	B	B	
S27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	17		H	A	A	A	A	
S28	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	15		H	B	B	B	B	
S29	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	13		M	A	A	A	A	
S30	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	15		M	B	B	B	B	
S31	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	15		M	A	A	A	A	
S32	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	13		M	B	B	B	B	
S33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	16		H	A	A	A	A	
S34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	17		H	A	A	A	A	
S35	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	17		H	A	A	A	A	

Operacionalización de la variable independiente

Operacionalización de la variable Programa FORMO

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Sesiones
Ejercicios que usan recursos atencionales.	Actividades y ejercicios para aumentar recursos atencionales. (localización, discriminación, selección, seriación)		Todas (1 – 12)
Mantenimiento de la información	Actividades para el mantenimiento de la información (historieta, cuento, instructivo) con imágenes.		(1 – 12) 1,2,3
Bucle fonológico	Retención Directa de Dígitos Retención de Palabras Retención de no palabras		4,5,6
Agenda Viso-Espacial	Matriz de puntos Memoria de Laberintos Span de Bloques Establece relaciones		7,8,9
Ejecutivo Central-Verbal	Span de Escucha Span de Conteo Retención de Inversa de Dígitos		10,11,12
Ejecutivo Central Viso-espacial	Elemento Extraño Señor X Span Espacial.		

ANEXO 5

ARTÍCULO CIENTÍFICO

1. TÍTULO

Programa FORMO para mejorar la lectura de textos, en estudiantes de primaria.

2. AUTOR

Max Hamilton Chauca Calvo

Camax9669@hotmail.com

Estudiante del Programa de Magíster en Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo.

3. RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar el efecto de la ejecución del Programa FORMO para mejorar la lectura de textos, en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016”, la población estuvo constituida por 139 los niños y niñas que cursaban el III ciclo de educación Primaria, tercer grado, turno mañana, la muestra no probabilística intencional consideró 59 estudiantes; en los cuales se ha empleado la variable: Programa FORMO: Fortaleciendo la Memoria Operativa

El método empleado en la investigación fue el hipotético deductivo, esta investigación utilizó para su propósito el diseño experimental de nivel explicativo, de clase cuasi experimental, que recogió la información en un período específico, que se desarrolló al aplicar el instrumento: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CPL) 3º Nivel A, cuyos resultados se presentan gráfica y textualmente.

La investigación concluye que no existe evidencia significativa para afirmar que: La aplicación del programa “FORMO” mejora significativamente la lectura de textos en estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016.

4. PALABRAS CLAVE

Programa FORMO, memoria o y lectura de textos escritos.

5. ABSTRACT

The present investigation had as general objective to determine the effect of the execution of the FORMO Program to improve the reading of texts, in primary students, San Juan Educational Institution, San Juan de Miraflores, 2016 ", the population was constituted by 139 children and girls who attended the third cycle of primary education, third grade, shift tomorrow, the non-probabilistic intentional sample considered 59 students; In which the variable has been used: FORMO Program: Strengthening Operational Memory

The method used in the research was the hypothetical deductive, this research used for its purpose the experimental design of explanatory level, quasi-experimental class, that collected the information in a specific period, that was developed when applying the instrument: Reading Comprehension Test Of Progressive Linguistic Complexity (CPL) 3rd Level A, whose results are presented graphically and verbatim.

The research concludes that there is no significant evidence to support that: The application of the "FORMO" program significantly improves the reading of texts in third grade students of the San Juan Educational Institution, San Juan de Miraflores, 2016.

Keywords: Program FORMO, memory or reading of written texts

6. INTRODUCCION

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar el efecto de la ejecución del Programa FORMO para mejorar la lectura de textos, en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016", la población estuvo constituida por 139 los niños y niñas que cursaban el III ciclo de educación Primaria, tercer grado, turno mañana, la muestra no probabilística intencional consideró 59 estudiantes; en los cuales se ha empleado la variable: Programa FORMO: Fortaleciendo la Memoria Operativa y lectura de textos.

Leyva, (2012), define al programa como::

Son propuestas que permiten potenciar el desarrollo de la iniciativa y el aprendizaje autónomo, de los usuarios, a través de un conjunto de actividades que proporcionan experiencias cognitivas con el fin de que los estudiantes hagan el máximo uso de su potencial de aprendizaje, puedan; lograr mejoras en las tareas a realizar así como la forma de llevarlas a cabo, poder llegar al nivel de profundidad de los temas y se capaces de auto controlar su trabajo.

Lectura de textos.

MINEDU (2016) define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (p.96)

7. METODOLOGIA

El método empleado en la investigación fue el hipotético deductivo, esta investigación utilizó para su propósito el diseño experimental de nivel explicativo, de clase cuasi experimental, que recogió la información sobre la variable dependiente antes y después de la aplicación del programa mediante el instrumento: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para tercer grado de primaria – Forma A (CLP 3 –A) de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic., cuyos resultados se presentan gráfica y textualmente.

8. RESULTADOS

Describen narrativamente los hallazgos del estudio como el análisis estadístico e interpretación de datos y la prueba de hipótesis.

Hipótesis General (HG): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa mejora positivamente la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Hipótesis Nula (Ho): La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa no mejora positivamente la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Tabla 20

Comparación del post test en el grupo control y grupo experimental

CONTROL VS EXPERIMENTAL	
U de Mann-Whitney	343.500
W de Wilcoxon	808.500
Z	-1.202
Sig. asintótica (bilateral)	.229

En la tabla 13, se observa que, en la comparación de grupos del post test, no existen diferencias entre los puntajes del grupo control y el grupo experimental ($p > 0.05$).

Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, no se acepta la hipótesis general y se toma la hipótesis nula:

H0: La aplicación del programa Fortaleciendo la Memoria operativa no mejora positivamente la Lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes del tercer grado de secundaria, institución educativa “San Juan”, San Juan de Miraflores – 2016.

Diferencias entre el Pre – Test y Post – Test del Grupo Experimental

Tabla 27

Comparación del grupo experimental

	A1	A2	A3	ATOTAL
U de Mann-Whitney	425.000	313.500	321.000	336.500
W de Wilcoxon	890.000	778.500	786.000	801.500
Z	-.386	-2.182	-2.041	-1.710
Sig. asintótica (bilateral)	.699	.029	.041	.087

Leyenda: A1 (Obtiene información del texto escrito); A2 (Infiere e interpreta información del texto); A3 (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto); ATOTAL (Lee diversos tipos de textos escritos).

En la tabla 10, se observa que, en el puntaje total, no existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental Sig. 0.087 ($p > 0.05$). Sin embargo, se aprecia que en el área A2 que corresponde a la capacidad para inferir e interpretar información del texto el nivel de significancia Sig. 0.029 es menor $\alpha=0.05$ ($p < \alpha$) y $Z = -2.182$ es menor que -1.96 (punto crítico) y en el area A3 que corresponde a la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto; el nivel de significancia Sig. 0.041 es menor $\alpha=0.05$ ($p < \alpha$) y $Z = -2.041$ es menor que -1.96 (punto crítico) por tanto en ambas áreas se encuentran diferencias entre los puntajes pre y postest. En el área A1 (Obtiene información del texto escrito) no hay diferencias significativas entre los resultados pre y postest.

Tabla 28

Diferencia de rangos del grupo experimental

GRUPOS		N	Rango promedio	Suma de rangos
A1	Pre test	30	29.67	890.00
	Post test	30	31.33	940.00
A2	Pre test	30	25.95	778.50
	Post test	30	35.05	1051.50
A3	Pre test	30	26.20	786.00
	Post test	30	34.80	1044.00
ATOTAL	Pre test	30	26.72	801.50
	Post test	30	34.28	1028.50

De los resultados mostrados en la tabla 11 si se observa diferencias numéricas significativas luego de la aplicación del programa FORMO en dos áreas específicas. En el área A2 que corresponde a la capacidad para inferir e interpretar información del texto se obtiene rango promedio (25.95 y 35.05) y en la suma de rangos (778.50 y 1051.50) en el área A3 que corresponde a la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto se aprecian puntajes para rango promedio (26.20 y 34.80) y en la suma de rangos (786.00 y 1044.00) respectivamente. Los puntajes obtenidos en el área A1 (Obtiene información del texto escrito) no muestra una diferencia significativa.

9. DISCUSIÓN.

De los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados nos permiten afirmar con respecto al Objetivo General. Siendo el nivel de significancia $p=0.229 > 0.05$ se rechazó la Hipótesis General (HG) y se acepta la hipótesis nula (H0). Por tanto: La aplicación del programa "FORMO" no mejora significativamente la lectura de diversos tipos de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria, Institución Educativa "San Juan" en San Juan de Miraflores, 2016. se observa que en cuanto a los resultados por niveles de manera general, se tiene, en el grupo de control el 10.71% de los estudiantes y en el grupo experimental también con 13.33% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo en cuanto Lee diversos tipos de textos escritos. Luego de la aplicación del programa Fortaleciendo la memoria operativa, se tiene en cuanto al aprendizaje de la lectura, el 26.67% de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel alto, mientras que el

grupo control el 39.29% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, lo que significa que la aplicación del programa FORMO, no tiene efectos positivos en Lee diversos tipos de textos escritos.

En cuanto al grupo experimental, se obtiene un resultado promedio (15.90) que indica que se encuentran en cierta desventaja con respecto al grupo control (16.68), ya que este lo supera en 0.78 con respecto a su media aritmética. Sin embargo analizando los porcentaje en cuanto a los alumnos que superan el promedio, el porcentaje del grupo experimental es menor (3.33%) al del grupo control (35,71 %), observándose una ventaja de 32,8% a favor del grupo control.

Los resultados obtenidos indicaron que no existen diferencias significativas en el grupo experimental, entre las mediciones pre (Pd. 15.90) y post test (Pd. 16.97) comparada con los del grupo control pre (Pd. 16.68) y post (Pd. 17.11) respecto a su mejoría en leer diversos tipos de textos escritos debido al efecto del programa FORMO, el cual fue aplicado en estudiantes de la institución San Juan en el distrito de San Juan de Miraflores, siendo evaluada por la “Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP3-A)”, se observa que, en la comparación de grupos del post test, no existen diferencias entre los puntajes del grupo control y el grupo experimental ($p = 0.229 > 0.05$).

Al no tener un antecedente que involucre directamente a las variables programa basado en la estimulación de la memoria operativa enmarcado en un enfoque cognitivo y lectura de diversos tipos de textos que implica unos niveles de comprensión lectora usaremos aquellas investigaciones cuyos objetivos generales fueron el incrementos de niveles de comprensión a partir de la aplicación de un programa y hayan utilizado como instrumento de evaluación el CPL. De este modo los hallazgos encontrados en esta investigación discrepan con los encontrados por Oviedo (2016), quien en una muestra conformada por 18 estudiantes de 5to grado de primaria en Chimbote (Perú), halló que los resultados del post test demostraron que el 89% a los estudiantes del 5to grado lograron un alto puntaje y calificación alta de A. luego de la aplicación de su programa. ya que el propósito de la presente investigación fue evaluar los efectos del programa mediante una prueba de comprensión lectora se observó que en cuanto a los resultados descriptivos por niveles generales, en el area que evalúa la capacidad para Obtener información del texto escrito los resultados mostraron que en el grupo control el 39.29% se encuentra en nivel alto mientras que en el grupo experimental solo 33.33% estudiantes alcanzaron el nivel alto, después de la aplicación del programa

FORMO. Con respecto al área Infiere e interpreta información del texto 78.57% del grupo control obtuvieron el nivel alto contra el 76.67% en el grupo experimental no encontrándose diferencias significativas nivel de significancia $p=0.708>0.05$ y $p=0.708>0.05$ respectivamente estos resultados contradicen a lo hallado por Quiroz (2016) respecto a que la aplicación de programas tiene efectos positivos en la mejoría de la comprensión lectora, siendo que los programas permiten reforzar el aprendizaje, en este caso la lectura de diversos tipos de textos.

Al respecto debemos tener en claro que la lectura es un proceso integral, en el cual confluyen una serie de capacidades cognoscitivas básicas que funcionan de manera interactiva con otras habilidades y condiciones físicas, ambientales y personales, de tal manera que juntas llevan al fin de toda lectura, la comprensión. Citando a López (2016), una de sus principales limitaciones en este tipo de programa es el excesivo énfasis en los mecanismos cognitivos para explicar la génesis, formación y desarrollo de la comprensión lectora. Agrega además que los teóricos cognitivistas hipotetizan sobre la estructuración de conocimientos en las representaciones mnémicas y realizan experimentos acerca del aspecto procedimental del desarrollo de la memoria, es decir, en las estrategias de memoria y metamemoria, que posibilitan la regulación y autorregulación de los procesos mnémicos y lectores.

Del mismo modo, al realizar las comparaciones entre los puntajes post test del grupo experimental y el grupo control, se encontró que el grupo experimental presenta un puntaje menor a nivel de comprensión lectora en general sin embargo en el área que evalúa: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto a pesar que los descriptivos mostraron que un 64.29% de estudiantes que pertenecen al grupo control obtuvieron un nivel alto comparado con el 40.00% de estudiantes del grupo experimental aparentemente muestran una ventaja del grupo control con respecto al grupo experimental pero si consideramos los puntajes previo a la aplicación del programa los 60.71% para el grupo control y 20% para el grupo experimental demuestran que en esta área si hubieron cambios cuantísimos en el grupo experimental que paso de 20% a 40% de los estudiantes que pasaron a obtener puntaje altos. En general a raíz de los hallazgos y los resultados generales significancia $p = 0.229 > 0.05$ se rechaza la hipótesis general y se acepta la H_0 . Por Tanto: La aplicación del programa "FORMO", no mejora significativamente la lectura en estudiantes de la IE "San Juan" de San Juan de Miraflores, 2016. Estos resultados son similares los encontrados por Alcalá (2012) quien aplicó un

programas de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector que incluía la evaluación de sus habilidades para la planificación, supervisión y evaluación a una muestra de alumnos del cuarto grado de educación primaria de un colegio parroquial de la ciudad de Piura (Perú) cuyo objetivo fue determinar el efecto del programa en la comprensión lectora específicamente en el de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. El objetivo de que el grupo experimental superara la media estándar que corresponde al tercer nivel de la prueba que evaluaba fue logrado, aunque en un nivel mínimo (en + 0.03) sin embargo el otro criterio esperado que era sobrepasar la media esperada del grupo control no fue logrado, pues al comparar los resultados totales del grupo experimental con los del grupo control no solo no se encontró diferencias significativas a favor del grupo experimental sino todo lo contrario. Respecto al nivel cualitativo estos resultados implican un dominio superior a la inicial con respecto a las habilidades requerida para el nivel de comprensión lectora evaluado. Por tanto, se comprueba que hubo una influencia positiva del programa aplicado en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental. Entonces se pudo concluir que el nivel de comprensión lectora inferencial se había mejorado notablemente, por otro lado, mejoró su hábito lector. A pesar de este hecho, consideramos que el programa FORMO puede producir efectos positivos sin embargo debemos tomar en cuenta, que al ser focalizado en un aspecto específico, no permitió que el grupo experimental superara en puntajes y medias al grupo control en todas las variables presentadas.

10. REFERENCIAS

Alcalá, A. Gabriela (2012) Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas. Tesis (maestría en educación mención en psicopedagogía) Universidad de Piura facultad de ciencias de la educación 2012.

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1

Minedu (2016) Programación *curricular en educación primaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>

Oviedo Nunjar, V., y Tamayo Ly, C. (2016). Talleres de lectura basados en el enfoque constructivista para mejorar la comprensión lectora en niños, 2014. *In Crescendo Educación y Humanidades*. 2016; 2(1): 63-71.

<http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-educacion/article/view/1072>

<http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-educacion/search/titles?searchPage=3>

Quiroz Medina, D. P. (2016). *Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos*. Universidad Ricardo Palma (URP). Recuperado de http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/739/1/quiroz_dp.pdf

ANEXO 6

DECLARACIÓN JURADA

**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo, Max Hamilton Chauca Calvo (X), egresado (), docente (), del Programa de Maestría en Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI N° 08035455, con el artículo titulado: "Programa FORMO para mejorar la lectura de textos, en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016"

Declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lima, 19 de agosto de 2017



.....
Max Hamilton Chauca Calvo

DNI N°. 08035455

ANEXO 7

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---	---

Yo, Dra. Mildred Ledesma Cuadros, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima Este, revisor (a) de la tesis titulada "Programa FORMO para mejorar la lectura de textos en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016", del (de la) estudiante Max Hamilton Chauca Calvo, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.



Lugar y fecha: San Juan de Lurigancho 26 febrero 2019.

Mildred Ledesma Cuadros

Firma

Dra. Ledesma Cuadros Mildred.

DNI: 09936465

								
Elabora	DIRECCIÓN DE Investigación	Revisó	Responsable del SGC		VICEDIRECTORADO DE Investigación			

ANEXO 8

PANTALLAZO TURNITIN

Feedback Studio - Chromium
 https://turnitin.com/ajpp/cantares/?lang=es&c=3&u=1049816762&g=843991539

Programa FORMO para mejorar la lectura de textos en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016

feedback studio

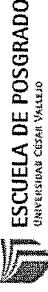
8 de 25

Resumen de coincidencias

18 %

ver detalles en inglés (beta)

Coincidencias			
1	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	3 %	>
2	cybercaste.unp.edu.pe Pantalla de Internet	2 %	>
3	Entregado a Colegio Ch... Trabajo del estudiante	2 %	>
4	pihuac.unp.edu.pe Fuente de Internet	1 %	>
5	repositorio arboloneta e... Fuente de Internet	1 %	>
6	pt.scribd.com Fuente de Internet	1 %	>
7	www.scribd.com Fuente de Internet	1 %	>
8	donplayees Fuente de Internet	1 %	>
9	cybercaste.unp.edu.pe Fuente de Internet	1 %	>
10	documents mix Fuente de Internet	1 %	>
11	Entregado a Pontificia U... Trabajo del estudiante	<1 %	>



Programa FORMO para mejorar la lectura de textos en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: MAESTRA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA:
Bj. Max Hamilton Chiuca Cativo

ASESORA:
Dra. Mildred Ledesma Cuelcos


SECCIÓN:
Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Problemas de aprendizaje

PERÚ - 2017

Página: 1 de 106 Número de palabras: 25374

ANEXO 9

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo Max Hamilton Chauca Calvo identificado con DNI N° 08035455, egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (x) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Programa FORMO para mejorar la lectura de textos en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



 FIRMA

DNI: 08035455

FECHA: 26 de febrero del 2019

	Elaboró Dirección de Investigación	Revisó	 Responsable del SGC	 VICERRECTORADO DE Investigación
---	---------------------------------------	--------	---	--

ANEXO 10



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
POSGRADO, MGTR. MIGUEL ÁNGEL PÉREZ PÉREZ

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Max Hamilton Chauca Calvo

INFORME TÍTULADO:

“Programa FORMO para mejorar la lectura de textos en estudiantes de primaria, Institución Educativa San Juan, San Juan de Miraflores, 2016”

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

Maestro en Problemas de Aprendizaje

SUSTENTADO EN FECHA: 22 de octubre 2017

NOTA O MENCIÓN: Aprobado por mayoría



FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN