



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

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

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Educación

AUTOR:

Mg. Ancajima Mena, Samuel David (ORCID: 0000-0001-7871-5696)

ASESOR:

Dr. Cruz Cisneros, Víctor Francisco (ORCID: 0000-0002-0429-294X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

PIURA - PERÚ

2020

DEDICATORIA

A mi familia,
por su apoyo permanente.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad César Vallejo
y a la Universidad Nacional de Tumbes.

El autor

Página del Jurado

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Samuel David Ancajima Mena, estudiante del programa de Doctorado en Educación de la escuela de Posgrado de la Universidad “César Vallejo”, identificado con DNI N° 40721106, con la tesis titulada: “Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019”.

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 lo tanto 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 obtener 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 fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), auto plagio (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 deriven, sometiéndome a la normatividad de la Universidad “Cesar Vallejo”.

Piura, enero de 2020.



Mg. Samuel David Ancajima Mena

DNI N° 40721106

Índice

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	17
2.1. Tipo y diseño de investigación	17
2.2. Operacionalización de variables	17
2.3. Población, muestra y muestreo	18
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	19
2.5. Procedimiento	20
2.6. Método de análisis de datos	21
2.7. Aspectos éticos	21
III. RESULTADOS	22
IV. DISCUSIÓN	31
V. CONCLUSIONES	37
VI. RECOMENDACIONES	38
VII. PROPUESTA	39
REFERENCIAS	55
ANEXOS	63
Anexo 1: Instrumento. Prueba de comprensión lectora.	64
Anexo 2: Validez del instrumento.	69
Anexo 3: Confiabilidad del instrumento.	76
Anexo 4: Matriz de consistencia.	77
Anexo 5: Solicitud y constancia para aplicar Prueba Piloto.	78
Anexo 6: Solicitud y constancia de institución que acredita la realización del estudio	80
Anexo 7 y 8: Base de datos y otras evidencias.	82

Índice de tablas	Pág.
Tabla 1: Nivel de variable dependiente comprensión lectora.	22
Tabla 2: Nivel de la dimensión comprensión literal.	23
Tabla 3: Nivel de la dimensión comprensión inferencial.	24
Tabla 4: Nivel de la dimensión comprensión crítico - valorativa.	25
Tabla 5: Estadísticas de los niveles de comprensión lectora.	27
Tabla 6: Prueba de hipótesis general de variable comprensión lectora	27
Tabla 7: Estadísticas del nivel literal de comprensión lectora.	28
Tabla 8: Prueba de hipótesis específica 1 nivel literal de comprensión lectora.	28
Tabla 9: Estadísticas del nivel inferencial de comprensión lectora.	29
Tabla 10: Prueba de hipótesis específica 2 nivel inferencial de comprensión lectora.	29
Tabla 11: Estadísticas del nivel crítico – valorativo de comprensión lectora.	30
Tabla 12: Prueba de hipótesis específica 3 nivel crítico – valorativo.	30

Índice de figuras	Pág.
Figura 1: Comparación de los niveles de comprensión lectora.	22
Figura 2: Comparación del nivel literal de comprensión lectora.	23
Figura 3: Comparación del nivel inferencial de comprensión lectora.	24
Figura 4: Comparación del nivel crítico - valorativo de comprensión lectora.	25

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo conocer el efecto del programa Lectura en la comprensión lectora del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. Investigación procesada mediante el método cuantitativo, de diseño experimental y tipo cuasiexperimental, que trabajó una muestra conformada por 60 estudiantes divididos en grupo control y grupo experimental. Los datos se recolectaron aplicando un pretest y un postest de prueba de comprensión lectora a ambos grupos considerando los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico - valorativa. Para el análisis de la información se utilizó la prueba T de Student para muestras relacionadas, la que permitió determinar la influencia de la variable independiente en la variable dependiente y sus dimensiones, así como comprobar las hipótesis. Los resultados descriptivos mostraron en el post test del grupo control un nivel bajo con el 63,33%. Mientras que los puntajes del grupo experimental mejoraron alcanzado el nivel alto con el 86,67%; asimismo, que los resultados inferenciales revelaron una $t = 19,162$ y una $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación. Llegando a la conclusión que la aplicación del programa Lectura mejora significativamente la comprensión lectora.

Palabras clave: Comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico – valorativo.

ABSTRACT

This study aimed to know the effect of the Reading program on the reading comprehension of the second cycle of the Faculty of Economic Sciences of the Untumbes, 2019. Research processed by means of the quantitative method, of experimental type, with quasi-experimental design, which I work a sample made up of 60 students divided into a control group and an experimental group. The data was collected by applying a pretest and a reading comprehension test post to both groups considering the levels of literal comprehension, inference and critical - evaluative. For the analysis of the information, the Student's T test was used for related samples, which allowed determining the influence of the independent variable on the dependent variable and its dimensions, as well as checking the hypotheses. The descriptive results showed in the post test of the control group a low level with 63.33%. While the scores of the experimental group improved reached the high level with 86.67%; while inferential results revealed a $t = 19,162$ and a $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$, so the null hypothesis was rejected and the research hypothesis was accepted. Coming to the conclusion that the application of the Reading program significantly improves reading comprehension

Keywords: Reading comprehension, literal level, inferential level, critical level – evaluative.

I. INTRODUCCIÓN

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

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

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

Para elaborar esta tesis se consideraron primero antecedentes internacionales como el de Rello (2017), con la tesis de doctorado “La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Jaume I, de España”. Cuya finalidad fue valorar la influencia de los modelos interactivos de lectura en niveles de comprensión de la lectura (comprensión literal, inferencial y total). Investigación cuasiexperimental, que mediante un test de comprensión lectora con escala Likert a 148 participantes, quien concluyó como elementos de suma importancia el desarrollo intencional de acciones lectoras en estudiantes y la importancia que tiene establecer relaciones entre las ideas nuevas con el saber o conocimiento previo. También se determinó la funcionalidad y significancia de la aplicación de sesiones, obteniendo el grupo

experimental en posttest, entre 0.259 y 1.358 puntuaciones de diferencia en esta área que los estudiantes del grupo de control, en un nivel de confianza del 95%. Este trabajo previo se eligió porque quedó comprobado el efecto favorable del programa en los niveles de comprensión de la lectura.

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

La tesis de doctorado de Lera (2017), titulada “Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico, de la Universidad de León, de España”, buscó examinar la comprensión lectora de los alumnos en base a las estrategias aplicadas antes, durante y después de la lectura. Investigación cuasi experimental que aplicó como instrumento un cuestionario de respuesta abierta a 1060 participantes, que concluyó que existe un bajo conocimiento y aplicación de técnicas de comprensión lectora. Asimismo, que los conocimientos sobre estrategias de metacognición no se incrementan de manera significativa en la educación primaria ni en secundaria. La estadística de esta investigación presentó oposiciones considerables en las medidas de comprensión lectora (pretest vs. posttest). El grupo experimental logró una mejora significativa mayor que el grupo de control, que no recibió ninguna atención o guía en la lectura. Este trabajo previo se eligió porque indica la falta de estrategias lectoras y metacognitivas en los grupos de educación básica, y los efectos significativos del mismo.

En el ámbito nacional se ha examinado antecedentes como el estudio de Zecenarro (2017), con la tesis de doctorado “Estrategias cognitivas y metacognitivas en la

comprensión de lectura en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, 2011”. La finalidad de esta investigación fue establecer la influencia positiva del desarrollo de estrategias de cognición y metacognición en el incremento de niveles de comprensión de la lectura. Estudio experimental que recogió la información mediante una prueba de análisis de lectura dirigida, en una muestra censal a 120 estudiantes; concluyendo que el desarrollo de un programa de cognición y metacognición potencia significativamente el nivel de comprensión crítica en los individuos del grupo de experimentación. El resultado obtenido en el postest por el grupo de control fue 10,81%, a diferencia del grupo experimental 16,09%. Puntuación que demuestra una oposición significativa entre las agrupaciones estudiadas. Se seleccionó este antecedente porque se ha comprobado la influencia del programa aplicado.

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

De igual forma, la tesis de doctorado de Borbor (2016), llamada “Programa de Intervención de Control de Lectura para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Pedro Antonio del Águila Hidalgo”, Iquitos-2016”. Estudio con diseño pre experimental, que empleó como instrumento un programa de control de lectura, en un grupo de 50 estudiantes. Dicha investigación concluyó que los puntajes de pretest y postest establecieron que el desarrollo de las sesiones generó un incremento significativo de los niveles de comprensión lectora. Al aplicar la prueba X^2 de comparación de dos frecuencias se halló $X^2_{calc} = 83,3 > X^2_{tab} = 3,84$; $p < 0,05$ que significa que existen

diferencias entre estas frecuencias, por lo que se afirma la eficacia del programa. Se escogió este antecedente porque se utilizó un programa de comprensión lectora.

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

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

Finalmente, Dios (2015), en su tesis de doctorado “Estrategias didácticas del enfoque comunicativo textual para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes del 6to grado de la institución educativa N° 025 República del Ecuador - San Isidro, 2015”, de diseño cuasi experimental, y aplicado en un grupo de 55 estudiantes y la aplicación de un cuestionario, determinó que el desarrollo de actividades o estrategias de análisis comunicativo del texto mejoran la comprensión de textos, y que existe una diferencia de medias en el grupo experimental de 6.07 en

una escala de 20 puntos. Se escogió este antecedente porque se utilizó un conjunto de estrategias para promover la comprensión lectora.

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

Una de las teorías que sustentan la investigación es la teoría del aprendizaje significativo, cuyo formulador es el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (Argüelles, 1998). Los aportes de esta teoría señalan la existencia de una red de conocimientos o saberes instalados en la estructura cognitiva que ya han sido adaptados o estructurados para que las nuevas informaciones o conceptos puedan acoplarse de manera sistemática en la medida que el individuo va aprendiendo. Este tipo de aprendizaje parte de la motivación y un conjunto de acciones determinadas por el sujeto que aprende, quien valora los nuevos saberes de acuerdo a esa estructura que ya posee y que son importantes (Ausubel, 2009). Como señalan Cano et al. (2014), la manera en que se puede interpretar los textos, se incrementa en la medida que se cuenta con una mayor cantidad de datos o recursos cognitivos, los que serán relacionados construyendo una red de anclajes y de interpretaciones o elaboración de nuevos significados (Argudín & Luna, 1995). Asimismo, los especialistas en aprendizaje y lectura indican que los obstáculos de comprensión podrán superarse en mejor medida, al contar con una red mayor de saberes previos ya sean cognitivos o metacognitivos; es decir: conceptos, significados, o estrategias o mecanismos de abordaje de la lectura (Alliende & Condemarín, 1986). Estos saberes previos facilitan la memoria, la producción de inferencias, asociaciones estructurales, analogías, discriminación de contenidos y, en consecuencia, la comprensión y valoración u opinión. Estudios de Pressley y Afflerbach (1995), califican de muy importantes los saberes previos en la comprensión de lectura, indicando que estos aumentan la capacidad de interpretación textual.

Gaeta (2015) señala que el nivel de exigencia de comprensión de lectura y de investigación o análisis científico propios o característicos de los estudios universitarios, implican una capacidad óptima por parte de los alumnos para

gestionar, analizar e integrar los contenidos temáticos de bibliografía variada, a través de la elaboración de información de forma significativa. De tal manera que, los logros en comprensión o análisis de lecturas, se enlazan con el aprendizaje significativo, valorando los conocimientos previos y los objetivos académicos.

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

Asimismo, la teoría del conocimiento constructivista, que sostiene la construcción del conocimiento a partir del accionar del estudiante, valorando su singularidad en la manera de interpretar la información (Koosha et al., 2016). Bajo este enfoque, el individuo activa, independientemente, todos sus procesos de realización del aprendizaje. Los representantes de esta teoría como Piaget, Vygotsky y Bruner, señalan que todo aprendizaje implica un procesamiento secuencial y organizativo de manera interna o cognitiva, donde, de manera activa los individuos adquieren o conforman estructuras desde niveles simples a los más complejos. Piaget (1982), denomina estadios a estos niveles o etapas.

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

La teoría del contexto o situacional de Kintsch y Van Dijk, quienes establecieron tres estadios o áreas de comprensión de la lectura, los mismos que no son secuenciales, sino asociativos, y que, en cada uno, el individuo puede llegar a comprender la información presentada, de acuerdo a los esfuerzos individuales y su capacidad de interpretación y asociación contextual (Atorresi, 2009). Estos niveles son: Superficial, primer estadio de la comprensión consistente en identificar los datos que componen la superficie o primera capa del texto, es decir: signos y palabras, ya sea independientes o agrupadas en base a ideas o relaciones (Brown y Day, 1983). Base del texto, estadio intermedio, donde el lector identifica la micro y macroestructura textual, consiste en trasladar su análisis de unidades lingüísticas a conceptos. Según Van Dijk (1989), en este nivel, el lector dispone de un sistema de reconocimiento de la significación, para lo cual debe volver, en varias ocasiones, a la parte inicial del texto, con el fin de identificar la temática textual y discriminar en ideas importantes y secundarias. Cuando el lector asocia los niveles de superficie y base del texto, ha identificado ya una serie de micro y macroestructuras textuales (Kintsch, 2002). El tercer nivel de comprensión que considera esta teoría es el denominado modelo de situación. Este nivel, por su misma naturaleza y mecanismos de elaboración es más profundo al poder, el lector, establecer inferencias o asociaciones mayores. Este nivel permite la incorporación máxima de una lectura con los conocimientos que previamente ya se tienen. Aquí, el lector ha construido ya la nueva significación del contenido y lo ha anexado a su conjunto de ideas y valoraciones. Cuando es capaz de establecer inferencias, el lector puede complementar toda la información recibida y otorgar coherencia al texto, mediante un proceso sistemático e inconsciente (Kintsch, 2002).

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

La metacognición según Larrañaga y Yubero (2015), se compone de la conciencia de los procesos mentales y la autorregulación, que se define como la administración individual de cada sujeto. Para Ramírez y Álvarez (2006), la conciencia de los procesos mentales o cognitivos viene a ser el conjunto de datos con que el lector cuenta para asociar una significación a un contexto cognitivo en particular, y que involucra una serie de procesos como la conciencia del pensamiento, memoria, recuerdo, olvido, análisis de datos, síntesis, entre otros recursos que utiliza para interpretar o procesar toda la información; el segundo manifiesta el conjunto de estrategias o habilidades técnicas para dirigir el aprendizaje; es decir, qué recurso se utilizará para poder abordar el contenido a incorporar con la finalidad de que se realice una determinada tarea en cumplimiento de los objetivos planteados; sin embargo, se incluyen también, estrategias de planificación y control o evaluación.

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

Guerra y Guevara (2017), consideran que la programación de técnicas de aprendizaje establecidas por la metacognición es necesaria para lograr un aprendizaje exacto y dirigido, es como una especie de conocimiento previo de los objetivos o metas y de las maneras o mecanismos para lograrlos. Para Johnston (1989), los aportes de esta teoría se vislumbran en el concepto de autoaprendizaje o de aprender a aprender, considerando todos los mecanismos y formas de adquisición del nuevo conocimiento (métodos, técnicas, procesamientos, etc.), pero, además, adquieren significancia al partir de un objetivo central, a partir del cual gira todo el proceso de aprendizaje; es decir, qué lograr, qué hacer y cómo hacerlo, teniendo conciencia de los nuevos conocimientos adquiridos (Cooper, 1998). Pero, además, los lectores deben contar con un determinado tipo de motivación, un propósito de realización. Los teóricos de

la metacognición identifican dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca (Llanos, 2013).

El estudio también considera en su base teórica, el modelo de la autorregulación de Zimmerman, cuyo aporte radica en valorar el papel activo del lector en cada uno de los procesos de comprensión de textos, quien debe seguir la secuencia de motivación, metacognición, conductas observables y el contexto situacional, ya sea textual o de su propio entorno (Zimmerman, 2013). Este modelo se basa en los estudios del teórico Bandura, quien valora la autorregulación como elemento importante en el aprendizaje (Spillane, 2005). En base al modelo de la autorregulación se ha establecido el análisis de las actividades a desarrollar, establecimiento de metas, planificación y motivación. Pressley y Afflerbach (1995), estudiaron el tiempo que implica la realización de tareas, correlacionando la complejidad de estas y los mejores resultados en correspondencia con la planificación. Sin embargo, este modelo indica que, además se debe estudiar la valoración que implica la tarea encomendada al estudiante para él mismo, lo que reviste de motivación todo el proceso restante, midiendo el esfuerzo y actitud que se va a presentar y, asimismo, la atención; el alumno debe ser consciente del proceso para poder autorregularlo (Spillane & Hopkins, 2013). Son elementos que se incluyen en este modelo de comprensión de lectura: saberes previos, metas de lectura y planificación de actividades (Zimmerman, 2013).

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

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

Son dimensiones de la variable independiente, programa lectura: los niveles de representación del discurso, la metacognición y el microprocesamiento textual. Los niveles de representación del discurso son las formas de análisis, tratamiento y comprensión del texto, desde unidades simples a conceptos complejos. Los indicadores de esta dimensión son: nivel superficial, que es referencial e implica la significación directa de palabras y demás elementos semánticos individuales. Estos datos o informaciones mínimas se guardan en el área cerebral de la capacidad de recuerdo inmediato y comunicación, para que, en un tiempo mínimo, el lector pueda comprenderlas y otorgarles significado (Van Dijk, 1983). Nivel intermedio o también denominado base del texto, en este nivel, el lector dispone de un sistema de reconocimiento de la significación, para lo cual debe volver, en varias ocasiones, a la parte inicial del texto, con el fin de identificar la temática textual y discriminar en ideas importantes y secundarias. (Van Dijk, 1989). Nivel profundo o inferencial, el lector ha construido ya la nueva significación del contenido y lo ha anexado a su conjunto de ideas y valoraciones. Cuando es capaz de establecer inferencias, el lector puede complementar toda la información recibida y otorgar coherencia al texto, mediante un proceso sistemático e inconsciente (Kintsch, 2002).

La metacognición para Flavell (2000), implica el ser consciente de cada proceso, mecanismo o acciones, y, asimismo, de los productos cognitivos que suceden cuando se examina un contenido textual o de significación, este conjunto de acciones permite la evaluación, la mediación y sistematización de ese conjunto de saberes. Para Luria (1984), esta dimensión implica la valoración de antecedentes y consecuentes causales en la estructura y logro textual. Este proceso puede organizarse mediante el uso de gráficos como diagramas u organizadores conceptuales – visuales. Estos mecanismos tienen efectos asociativos y de recordación inmediata para los lectores (León y

Slisko, 2000). Son indicadores para su medición: conocimiento de la actividad cognitiva, que viene a ser el manejo de información referente a los procesos mentales que debe usarse para poder comprender un texto, y de los cuales el individuo debe hacer uso para poder concluir una actividad educativa de aprendizaje efectivo, asimismo, debe considerar la realidad espacio-temporal y el objetivo a conseguir (Snow, 2002). Habilidades de desarrollo y control, que consiste en procesar toda la información recibida en base a la ejecución un conjunto de técnicas, estrategias o habilidades para dirigir el aprendizaje; es decir, la utilización de recursos para poder abordar el contenido a incorporar con la finalidad de que se realice una determinada tarea en cumplimiento de los objetivos planteados (Muñoz et al., 2016). Y, asimismo, revisión y evaluación de las actividades, indicador que permite comprobar la selección idónea de procesar los textos seleccionados y determinar la eficacia de las técnicas de desarrollo empleadas con el fin de proseguir con su ejecución o proponer un cambio en la metodología o didáctica (Madero, 2011).

Con respecto a la dimensión del microprocesamiento textual, Maclelland (1986), considera que el microprocesamiento es el proceso más básico en la comprensión lectora y viene a ser la identificación de las unidades de significación del texto (Moje et al., 2008). Estas significaciones son una especie de afirmación abstracta con respecto a algo o alguien en el texto. Los indicadores de esta dimensión son: nivel de decodificación, que son microprocesos concernientes a la identificación de unidades léxicas. Nivel de significación, consistente en el otorgamiento de significado a palabras, frases, locuciones, oraciones o párrafos (Nunnally, 1978). Nivel de comprensión literal, que viene a ser el conjunto de procesos de comprensión semántica de los textos (Larrañaga et al., 2018).

El desarrollo metodológico del programa Lectura, implicó el desarrollo de tres áreas de la didáctica de la lectura: Los niveles de representación del discurso, que son las formas de análisis, tratamiento y comprensión del texto, desde unidades simples a conceptos complejos, reconocimiento de la micro y macroestructura, e integración del texto con los saberes previos, incluida la valoración u opinión sobre el texto en un determinado contexto (Kintsch, 2002). La metacognición, que implicó el ser consciente de cada uno de los procesos, mecanismos, acciones y, asimismo, de los productos cognitivos que suceden cuando se examina un contenido textual o de significación, este conjunto de acciones permite la evaluación, la mediación y

sistematización de ese conjunto de saberes (Nóbrega y Franco, 2014). En este proceso se organizaron las estrategias de tratamiento de la lectura mediante el uso de gráficos como diagramas u organizadores conceptuales – visuales y técnicas de análisis y evaluación de la comprensión (Johnston, 1989). Y el microprocesamiento textual, que viene a ser la identificación de las unidades de significación del texto referidas a la identificación de términos, asociación de significados a las unidades léxicas: palabras, frases, locuciones, oraciones o párrafos; e identificación de la estructura explícita de la lectura (Rubio, 2018).

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

La variable dependiente, comprensión lectora es definida por Solé (2000), como el mecanismo de elaboración de un significado al observar e internalizar los segmentos principales del texto y conectarlas con las definiciones que han sido internalizadas. Este mecanismo o sistema consiste en la elaboración de significados mediante la asimilación de las ideas del argumento textual y su relación con las estructuras cognitivas que ya han sido asimiladas (García, 2011). Para Fink (2001), es un mecanismo de asimilación de contenidos o interrelación entre los datos que ya existen en la mente y los datos que brinda un determinado documento o texto, el mismo que presenta una determinada estructura y sendos contenidos. Es entonces que, a través del proceso lector, se estructuran o incorporan más significados o informaciones (Sánchez, 1988). O como el conjunto de estrategias y técnicas de

interacción entre un sujeto que lee o aprende -con sus datos anteriores- y un texto, valorando su esquema de forma y fondo (Gardner, 1993). Sin embargo, González (2008), la define como una habilidad que consiste en extraer datos e información diversa para elaborar la significación de documentos redactados, en una dimensión de valoración literal y de interpretación o predicción. Estas habilidades mediante las que se extraen datos e información diversa para elaborar la significación de documentos redactados en el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico - valorativo, e inclusive de predicción (Gaona et al., 2016).

Son dimensiones de esta variable: la comprensión literal, definida por Hernández (2007), como el proceso de decodificar el fondo de la estructura textual, mediante la señalización y determinación de datos en el formato textual. Es decir, como la capacidad básica que permite extrapolar aprendizajes de los lectores, a procesos más elevados. Es la forma o secuencia que determinará el logro de una asimilación o acomodación textual (Felipe & Barrios, 2015). Márquez (2014), señala que la comprensión literal es aquella donde se identifican los procesos de la decodificación directa de los textos, sin reparar en detalles o posibles proyecciones, sino solo las estructuras textuales. Es decir, la evidencia de procesos que permitan identificar sistemas básicos que permitan desplegar luego procesos más elaborados. Son indicadores de esta dimensión: percepción del texto, impresión primera del lector frente al documento, en esta, identifica, mediante una lectura general el conocimiento semántico, y la identificación del tema siendo capaz de responder la interrogante ¿de qué trata el texto? (Sanz, 2003). Reconocimiento del orden cronológico y las secuencias narrativas, Van Dijk (1989), expresa que este proceso implica la identificación de una secuencia narrativa que se desenvuelve en un tiempo y espacio, es entonces que el lector debe de ser capaz de insertarse en una secuencia propuesta por el autor. En esta secuencia establece el papel de cada uno de los personajes. Identificación de hechos y personajes o eventos, para Vallés (2005), la lectura en este nivel permite identificar en la secuencia narrativa los eventos o hechos que son protagonizados por diversos personajes.

Fink (2001), define la dimensión comprensión inferencial como la realización de interrelaciones de manera lógica (inducciones, deducciones o sistemas analógicos), que surgen interconectadas con las ideas registradas en forma de determinantes o

frases. Por lo tanto, la comprensión inferencial implica las realizaciones de múltiples y variadas asociaciones en un nivel de la lógica tales como la inducción, deducción o interrelación, entre los contenidos que se producen explícitamente en cada una de las unidades del texto. González (2008), indica al respecto, que, en este nivel, las asociaciones se ubican en el texto, entre las diversas proposiciones (particulares o generales) que se disponen a lo largo de párrafos u oraciones, y que pueden determinar la aparición de ideas propias del texto o la creación de nuevas ideas con respecto al texto y en relación con otras fuentes, pueden, además, partir de asociaciones o de saberes previos. Son indicadores de esta dimensión: Identifica la temática del texto y las ideas, Duarte (2012), remarca en este proceso las actividades de identificación o registro de abstracción inicial, siendo capaz el lector de poder deducir las ideas rectoras o las secundarias y la temática del texto. Relaciona el texto con lecturas similares, mediante la comprensión, el lector es capaz de relacionar los significados de manera analógica con textos de similar estructura o significancia, partiendo de un contexto de singularización (Solé, 2000). Realiza inferencias sobre el texto, las inferencias vienen a ser las deducciones a partir de evidencias, pistas o señales semánticas; en el texto se producen como una etapa media y de interpretación del texto (Jiménez, 2018).

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

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

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

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

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

Los objetivos específicos formulados fueron:

1. Demostrar que la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.
2. Indicar que la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.
3. Verificar que la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión crítico - valorativo de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

En la hipótesis general se formularon dos afirmaciones opuestas:

H_i : El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

H_o : El programa Lectura no mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

En las hipótesis específicas se han formulado las siguientes proposiciones:

H1: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

H2: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

H3: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión lectora crítico-valorativa de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación realizada es de diseño experimental y de tipo cuasiexperimental. Los tipos cuasiexperimentales operan intencionadamente la variable independiente, de tal manera que se examina el efecto en la variable dependiente (Hernández, Fernández, & Baptista (2015). El tipo cuasiexperimental, cuyo mecanismo de ejecución implica: Primero: Aplicación simultánea de un pretest al grupo experimental y control con afectación en la variable dependiente. Segundo: Desarrollo de estrategias o manipulación del caso únicamente al grupo experimental. Tercero: Aplicación simultánea de una posprueba a ambos grupos en la variable dependiente (post test).

Abanto (2015), esquematiza el tipo cuasiexperimental de la siguiente manera:

G.E: O ₁ - X - O ₂
G.C: O ₁ O ₂

Donde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

O₁: Pre- test.

X: Tratamiento = Programa Lectura

O₂: Post- test

2.2. Operacionalización de las variables

Variable independiente: Programa lectura

Sistema organizado de sesiones educativas de enseñanza aprendizaje, orientado a mejorar la comprensión lectora.

Variable dependiente: Comprensión lectora

Mecanismo de elaboración de significaciones al aprehender el contenido de un texto. (Solé, 2000).

Matriz de operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
V.I: Programa Lectura	Sistema organizado de sesiones educativas de enseñanza aprendizaje, orientado a mejorar la comprensión lectora.	Es un sistema de sesiones educativas el cual consta de las siguientes dimensiones: Niveles de representación del discurso, la metacognición y el micro procesamiento textual.	Niveles de representación del discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel superficial. - Nivel intermedio. - Nivel profundo o inferencial. - Conocimiento de la actividad cognitiva. 	Ordinal
			Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de desarrollo y control. - Revisión y evaluación de las actividades. - Nivel de decodificación. 	
V.D: Comprensión lectora	Proceso de elaboración de un significado al aprehender el contenido de un texto. (Solé, 2009).	Es el proceso de elaboración de un significado el cual consta de las siguientes dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico – valorativa	Micro procesamiento textual	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de significación. - Nivel de comprensión literal 	Ordinal
			Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del texto. - Reconoce el orden cronológico y las secuencias narrativas. - Identificación de hechos y personajes o eventos. - Identifica la temática del texto y las ideas. 	
			Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona el texto con lecturas similares. - Realiza inferencias sobre el texto. - Asocia las ideas del texto con su posición personal. 	
			Comprensión crítico - valorativa	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la organización del texto. - Emite su opinión valorativa acerca del texto. 	

Fuente: Elaboración propia del investigador.

2.3. Población, muestra y muestreo

Población

Es el conjunto de sujetos a estudiar (Yengle, 2014). Constituida por 90 estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes, distribuidos en tres grupos de 30 individuos.

Sección	Sexo		N° de estudiantes
	F	M	
Economía (Grupo experimental)	10	20	30
Administración (Grupo control)	18	12	30
Contabilidad	14	16	30
TOTAL	42	48	90

Fuente: Sistema integrado de control académico Untumbes.

Muestra

Se conceptúa como subagrupación representativa de la población (Yengle, 2014). La que estuvo compuesta por 60 estudiantes de las escuelas de Economía y Administración, de la Universidad Nacional de Tumbes.

Muestreo

Se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, en la medida que los sujetos que participan en la investigación ya se encuentran agrupados (Abanto, 2015); asimismo, se pueden ubicar de manera sencilla por su fácil accesibilidad, no porque se hayan determinado a través de un proceso estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). En tal sentido, se consideraron los siguientes criterios de selección:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de ambos sexos del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, de las escuelas de Economía y Administración.
- Educandos que asisten regularmente a clases.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes de ambos sexos del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, de la escuela de Contabilidad.
- Estudiantes que asisten irregularmente a clases.

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

La información se recolectó usando la técnica de la experimentación. Abanto (2015), afirma que la experimentación es una técnica que consiste en colocar terminantes fenómenos de modo que se logren acordes a lo programado en el experimento réplicas a reacciones concretas.

Se usó la prueba de comprensión lectora como instrumento, aplicado a 60 estudiantes de las escuelas de Economía y Administración de la Untumbes, distribuidos en dos grupos con cantidades iguales. La prueba es un experimento habitualmente temporal, de diagnóstico o predicción comprobada.

La validación de la prueba aplicada en la presente investigación, se efectuó mediante el Criterio de Jueces o Expertos, según el modelo de Matriz de validación del instrumento, establecido por la Universidad César Vallejo (Abanto, 2015). Los tres expertos que validaron la prueba son profesionales con amplia experiencia en investigación.

Se empleó el tipo de validez de criterio denominada validez de Pearson. (Abanto, 2015). Se calcula con los datos de la prueba piloto.

Se usó el tipo de validez de constructo denominada validez dominio total (Abanto, 2015). Se obtiene con los datos recogidos en la prueba piloto.

La confiabilidad de los instrumentos según Vara (2012), es un ensayo a pequeña escala que prueba la calidad del instrumento para proponer mejoras significativas del mismo.

La prueba de fiabilidad arrojó:

Variable Dependiente	Estadísticas de fiabilidad	
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Comprensión lectora	,909	30

Fuente: Prueba piloto.

2.5. Procedimiento

Se usó la Prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios, instrumento válido y confiable aplicado a 60 alumnos de las escuelas de Economía y Administración de la Untumbes, distribuidos en dos grupos con igual número de participantes (Solórzano & Montero, 2011). El instrumento consta de 24 ítems, con cinco opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo totalmente de acuerdo), del cual los primeros nueve (09) ítems midieron la dimensión comprensión literal (D1), los siguientes ocho (08) ítems evaluaron la dimensión comprensión inferencial (D2), y los últimos siete (07) ítems midieron la dimensión comprensión crítico - valorativa (D3). La prueba se aplicó a

cada estudiante en dos momentos diferentes, es decir antes y después de la aplicación del programa Lectura. Los resultados se trasladaron a una base de datos construida en Excel, la cual se utilizó posteriormente para el estudio descriptivo e inferencial de los datos del pretest y postest en SPSS.

2.6. Métodos de análisis de datos

Mediante pruebas estadísticas se ha permitido efectuar dos tipos de análisis en los datos procesados. El análisis descriptivo, utilizado para analizar y describir los datos recolectados de la muestra, presentados mediante tablas y gráficos con las interpretaciones de los resultados. Y el análisis inferencial, usado para probar las hipótesis en la diferencia de promedios entre los grupos experimental y control, usándose la prueba T de Student.

2.7. Aspectos éticos

Se coordinó y solicitó la autorización al decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes para aplicar la investigación. Luego se informó a los estudiantes sobre los beneficios de participar en el estudio planteado, y también sobre la confidencialidad de los resultados al recoger la información de manera anónima. Seguidamente se solicitó a estos su consentimiento informado para aplicar la investigación en la muestra de estudiantes y poder garantizar la participación de los mismos.

III. RESULTADOS

Objetivo general:

Conocer el efecto del programa Lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 1.

Comprensión lectora, antes y después (GC y GE).

NIVEL	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ALTO	0	0	0	0	0	0	26	86.67
MEDIO	9	30	11	36.67	9	30	4	13.33
BAJO	21	70	19	63.33	21	70	0	0
TOTAL	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

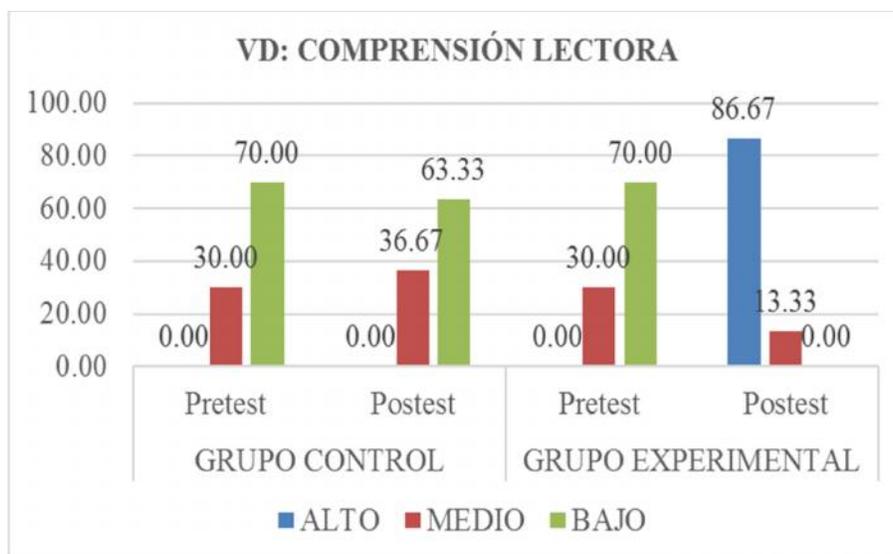


Figura 1. Comprensión lectora, antes y después (GC y GE).

Interpretación:

En la tabla 1 y figura 1, se visualiza en el postest de la variable comprensión lectora, que el 36,67% de los individuos del grupo control alcanzaron el nivel medio y el 63,33% el nivel bajo. En cambio, el 86,67% del grupo experimental mejoró sus puntajes ubicándose en el nivel alto, evidenciando un incremento del nivel medio al alto, posterior a la aplicación del programa de comprensión lectora.

Objetivo específico 1:

Demostrar que con la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 2.

Comprensión literal, antes y después (GC y GE).

NIVEL	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ALTO	0	0	3	10	0	0	19	63.33
MEDIO	8	26.67	7	23.33	11	36.67	11	36.67
BAJO	22	73.33	20	66.67	19	63.33	0	0
TOTAL	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

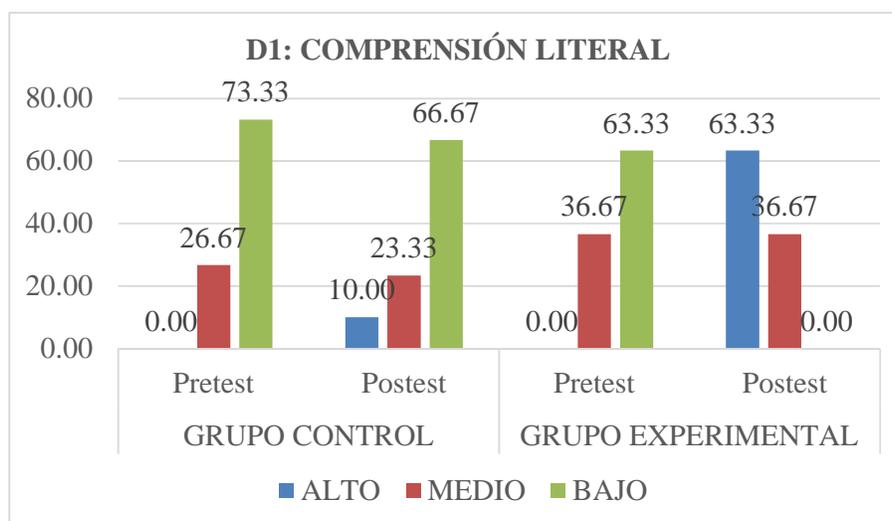


Figura 2. Comprensión literal, antes y después (GC y GE).

Interpretación:

En la tabla 2 y figura 2, se visualiza en el postest de la dimensión comprensión literal, que el 10% de los individuos del grupo control lograron el nivel alto, el 23,33% el nivel medio y el 66,67% el nivel bajo. En oposición, el 63,33% de los educandos del grupo experimental se ubicaron en el nivel alto, observando un incremento del nivel medio al alto, posterior al desarrollo de sesiones de comprensión de lectura, indicadas por el programa.

Objetivo específico 2:

Indicar que mediante el desarrollo del programa Lectura mejora el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 3.

Comprensión inferencial, antes y después (GC y GE).

NIVEL	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ALTO	1	3.33	0	0	2	6.67	23	76.67
MEDIO	12	40	7	23.33	9	30	7	23.33
BAJO	17	56.67	23	76.67	19	63.33	0	0
TOTAL	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

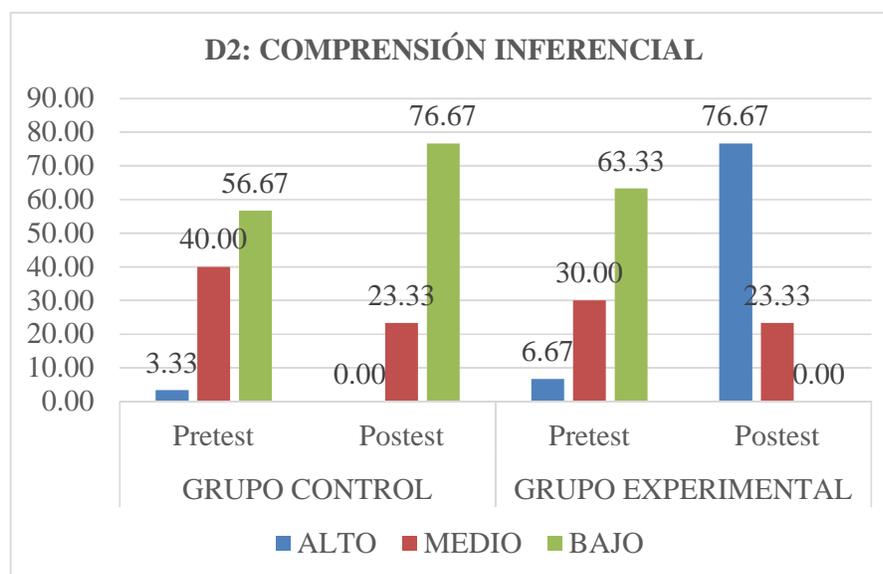


Figura 3. Comprensión inferencial, antes y después (GC y GE).

Interpretación:

En la tabla 3 y figura 3, se aprecia en el postest de la dimensión comprensión inferencial, que el 23,33% de los educandos del grupo control consiguieron el nivel medio y el 76,67% el nivel bajo. En oposición, el 76,67% de individuos del grupo experimental se situaron en el nivel alto, visualizando un incremento del 70%, posterior a las sesiones de comprensión de lectura que indica el programa.

Objetivo específico 3:

Expresar que con la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión crítico - valorativo de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 4.

Comprensión crítico valorativa, antes y después (GC y GE).

NIVEL	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ALTO	0	0	0	0	0	0	13	43.33
MEDIO	13	43.33	18	60	16	53.33	17	56.67
BAJO	17	56.67	12	40	14	46.67	0	0
TOTAL	30	100.00	30	100.00	30	100.00	30	100.00

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

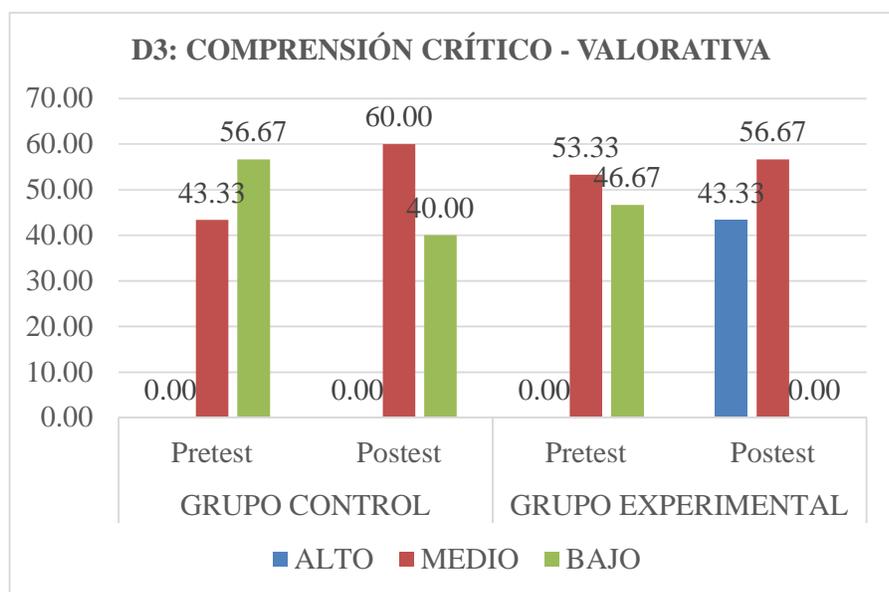


Figura 4. Comprensión crítico - valorativa, antes y después (GC y GE).

Interpretación:

En la tabla 4 y figura 4, se percibe en el postest de la dimensión cantidad, que el 60% de los educandos del grupo control han alcanzado el nivel medio y el 40% el nivel bajo. Mientras que el 43,33% de los alumnos del grupo experimental se han ubicado en el nivel alto, observando un incremento del nivel medio al alto, posterior a la aplicación del programa de comprensión lectora.

3.2. Análisis inferencial

Prueba de normalidad

Se aplicó para determinar con que prueba se debe contrastar las hipótesis de investigación.

a) Pruebas:

Kolmogorov-Smirnov: para muestras grandes mayores a 30 sujetos.

Shapiro-Wilk: en muestras pequeñas de 30 sujetos a menos.

b) Criterios para determinar la normalidad:

Sig. $>$ aceptar H_0 = los datos proceden de una distribución normal.

Sig. $<$ aceptar H_1 = los datos no proceden de una distribución normal.

c) Resultado de la prueba de normalidad de la variable aprendizaje de nociones matemáticas

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Postest VD GE	.144	30	.112	.962	30	.344
Postest VD GC	.175	30	.020	.887	30	.140

a. Corrección de significación de Lilliefors

d) Decisión estadística de Normalidad:

Normalidad		
GE Sig. = 0,344	>	= 0,05
GC Sig. = 0,140	>	= 0,05

e) Interpretación:

Por tratarse de muestras de 30 sujetos tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Asimismo, se observa que los valores de Sig., en ambos grupos, resultaron mayores que el nivel de significancia $= 0,05$, indicando que los datos proceden de una distribución normal, correspondiendo usar la prueba paramétrica T de Student para contrastar las hipótesis.

3.2.1. Prueba de hipótesis general

H_i : El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

H_0 : El programa Lectura no mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 5.

Estadísticas de la variable dependiente comprensión lectora.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Postest VD GE	18.93	30	2.164	.395
	Postest VD GC	7.97	30	2.526	.461

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Tabla 6.

Prueba de hipótesis general (VD) de comprensión lectora.

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Postest VD GE - Postest VD GC	10.967	3.135	.572	9.796	12.137	19.162	29	.000

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En las tablas 5 y 6, se visualiza que hay una diferencia significativa entre los promedios de los grupos experimental y control de 10,967 en el postest con una t de Student calculada de 19,162 y una Sig. = 0.000 < 0.05 (5%), por lo que se rechazó la hipótesis nula H_0 y se aceptó la hipótesis de investigación H_i ; concluyendo que la aplicación del programa Lectura mejoró significativamente nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

3.2.2 Prueba de hipótesis específica 1

H₁: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

H₀: El programa Lectura no mejora significativamente el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 7.

Estadísticas de la dimensión de comprensión literal.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Postest D1 GE	7.33	30	1.269	.232
	Postest D1 GC	3.17	30	1.821	.332

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Tabla 8.

Prueba de hipótesis específica 1 (D1) dimensión de comprensión literal.

Prueba de muestras emparejadas										
		Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
					Inferior	Superior				
Par 1	Postest D1 GE - Postest D1 GC	4.167	2.183	.399	3.352	4.982	10.456	29	.000	

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En las tablas 7 y 8, se avista que hay una diferencia significativa entre los promedios de los grupos experimental y control de 4,167 con una t de Student calculada de 10,456 y una Sig. = 0.000 < 0.05 (5%), por lo que se rechazó la H₀ y se aceptó la H₁; llegando a concluir que la aplicación del programa Lectura mejoró significativamente el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

3.2.3 Prueba de hipótesis específica 2

H₂: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

H₀: El programa Lectura no mejora significativamente el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 9.

Estadísticas de la dimensión comprensión inferencial.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Postest D2 GE	6.23	30	1.104	.202
	Postest D2 GC	2.07	30	1.143	.209

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Tabla 10.

Prueba de hipótesis específica 2 (D2) de comprensión inferencial.

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Postest D2 GE - Postest D2 GC	4.167	1.704	.311	3.531	4.803	13.396	29	.000

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En las tablas 9 y 10, se avista que hay una diferencia significativa entre los promedios de los grupos experimental y control de 4,167 con una t de Student calculada de 13,396 y una Sig. = 0.000 < 0.05 (5%), por lo que se rechazó la H₀ y se aceptó la H₂; llegando a la conclusión de que la aplicación del programa Lectura mejoró significativamente el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

3.2.4 Prueba de hipótesis específica 3

H₃: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión crítico-valorativa de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

H₀: El programa Lectura no mejora significativamente el nivel de comprensión crítico-valorativa de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

Tabla 11.

Estadísticas de la dimensión comprensión crítico - valorativa.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Postest D3 GE	5.37	30	1.159	.212
	Postest D3 GC	2.73	30	.907	.166

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Tabla 12.

Prueba de hipótesis específica 3 (D3) de comprensión crítico - valorativa.

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Postest D3 GE - Postest D3 GC	2.633	1.450	.265	2.092	3.175	9.948	29	.000

Fuente: Postest prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En las tablas 11 y 12, se vislumbra que hay una diferencia significativa entre los promedios de los grupos experimental y control de 2,633 con una t de Student calculada de 9,948 y una Sig. = 0.000 < 0.05 (5%), por lo que se rechazó la H₀ y se aceptó la H₃; llegando a concluir que la aplicación del programa Lectura mejoró significativamente el nivel de comprensión crítico-valorativa de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.

IV. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha comprobado que el programa Lectura ha mejorado de modo significativo el nivel de comprensión de lectura y de sus dimensiones de comprensión literal, comprensión inferencial y crítico - valorativa, en de los alumnos del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. El que se fundamenta en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, constructivistas de Vigotsky, de contexto de Van Dijk y metacognitivas cuyas directrices principales postulan los procesos psicolingüísticos de construcción cognitiva del aprendizaje, metacognición, organización y microprocesamiento del significado en un determinado contexto situacional (León y Slisko, 2000).

Objetivo general:

Las puntuaciones logradas en la variable comprensión lectora, en el postest por el grupo control se situaron, predominantemente, en el nivel bajo con el 63,33%. Mientras que los puntajes del grupo experimental mejoraron alcanzado el nivel alto con el 86,67% (tabla 1 y gráfico 1). Estos resultados se relacionan con los alcanzados en la tesis de Borbor (2016), que en la prueba pre test, el 44.00% de los estudiantes lograron el nivel bajo, mientras que en el postest el 92.00% alcanzaron el nivel alto. Asimismo, Dios (2015) determinó que, en el pre test, el 34.48% de los estudiantes lograron el nivel bajo, mientras que, en el postest el 72.41% alcanzaron el nivel alto. Al respecto se deduce que, en los casos expuestos, se confirman los efectos positivos de la aplicación del programa, en los educandos del grupo experimental. Se observa, en estos resultados, la efectividad de acciones donde el estudiante, al tomar como información las palabras, sus relaciones y las ideas va expresando el significado del texto y sus asociaciones, mejorando sus competencias lectoras y de interpretación o comprensión, como lo indica Van Dijk en su teoría del contexto (Van Dijk, 1989).

Al comprobar la hipótesis general (tabla 6), usando la prueba T de Student para muestras relacionadas, se verificó una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el postest, obteniendo una T de Student calculada de 19,162 y una Sig.= 0.000 < 0.05; por lo que se tomó la decisión de rechazarse la hipótesis nula y aceptarse la hipótesis de investigación; por lo tanto se concluye que la aplicación del programa Lectura mejoró de modo significativo La comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes,

2019. Resultado que se asemeja a lo obtenido en la investigación realizada en España por Rello (2017), quien concluyó que la aplicación de un programa de estrategias de lectura favorece el nivel de comprensión lectora. También concuerda con los resultados de la tesis realizada por Battigelli (2015), quien comprobó la influencia del programa al verificar que los estudiantes alcanzaron un nivel de comprensión lectora excelente en un índice significativo de 81%. Asimismo, coincide con lo hallado en la tesis de Dios (2015), que comprobó la influencia significativa de los programas de lectura. Igualmente, tiene similitud con lo encontrado en el estudio realizado en Lima, Zecenarro (2017), quien, partiendo de las proyecciones obtenidas del contraste de la hipótesis general, concluyó que el desarrollo de las actividades cognitivas y metacognitivas mejora de forma significativa, la comprensión lectora; finalmente, el estudio de Enciso (2017), donde se obtuvo un valor $p = 0,000$, y una $t = 4.024$, y con un nivel de significación de 0.05, indicando que el grupo experimental obtiene mejores resultados en comprensión de lectura que el grupo control en la evaluación posttest. Es decir, la aplicación adecuada de programas de intervención influencia de manera significativa en la comprensión de lectura de los alumnos del primer ciclo de la Universidad Wiener-2015.

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

Objetivo específico 1:

En los valores encontrados con respecto a la dimensión de comprensión literal, el grupo control en el posttest, solo el 10,00% se situó en el nivel alto, mientras que los puntajes del grupo experimental lograron el nivel alto con el 63.33% (tabla 2 y figura 2). Al respecto estos resultados indican que los estudiantes con quienes se experimentó el programa Lectura fortalecieron la dimensión de comprensión literal. Resultados que se asocian analógicamente con los obtenidos por Dios (2016), donde, mientras que el 75.86% alcanzaron un nivel medio, ninguno logró el nivel alto; a diferencia del posttest, donde el 79.31% llega al nivel alto. Asimismo, Rello (2017) identificó diferencias significativas en comprensión literal entre el grupo control y el

grupo experimental en el posttest ($p = .004$), obteniendo los sujetos del GE entre .297 y 1.497 puntos más que los sujetos del GC, con un nivel de confianza del 95%.

En la prueba de hipótesis específica 1 (tabla 8), mediante la prueba T de Student (que arrojó 10,456), se comprobó una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el posttest, logrando una $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$; por lo que se tomó la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_1 ; por lo tanto, la conclusión fue que la aplicación del programa Lectura mejoró de modo significativo la comprensión literal. Similar resultado obtuvo el estudio de Dios (2016), con una significancia de la diferencia de medias, al 95% de confiabilidad, y menor a 0,05 que aceptó su hipótesis de investigación; es decir, que la aplicación de un programa con determinadas estrategias didácticas y enfoques contextuales, desarrolla las competencias de comprensión literal, dimensión que para Gonzalez (2008), consiste en extraer datos e información diversa para elaborar la significación del texto. Márquez (2014), remarca que la comprensión literal es piedra angular en el desarrollo de toda comprensión, al identificar procesos de la decodificación directa de los textos.

Objetivo específico 2:

Las calificaciones conseguidas en la dimensión comprensión inferencial en el posttest por el grupo control se situaron en el nivel bajo con el 76,67%. En tanto que las puntuaciones del grupo experimental lograron el nivel alto con el 76,67% (tabla 3 y figura 3). Estos hallazgos muestran que los estudiantes que recibieron el programa Lectura mejoraron la dimensión de comprensión inferencial, definida por Gaona, Santos & Coronado (2016), más que los alumnos que no fueron fortalecidos con el programa. De la misma manera, Rello (2017), obtuvo en sus investigaciones que los sujetos del grupo experimental, tras la aplicación en posttest presentaron entre 0.259 y 1.358 puntos más en comprensión inferencial, que los alumnos que no participaron de la experimentación (G.C.), con un nivel de confianza del 95%. Resultados similares obtuvo Dios (2016) con un GE en pretest del 58.62% en nivel medio y posttest de 62.07% en nivel alto, la diferencia de medias obtenida es de 5.98 en una escala de 20 puntos.

En la prueba de hipótesis específica 2 (tabla 10), mediante la prueba T de Student (13,396), se confrontó una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el posttest, consiguiendo una $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$; por lo que se tomó la

decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_2 ; por consiguiente, se llegó a concluir que la aplicación del programa Lectura mejora significativamente la dimensión de comprensión inferencial.

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

Objetivo específico 3:

Las valoraciones alcanzadas en la dimensión comprensión crítico - valorativa en el postest por el grupo control se colocaron en 60% en nivel medio y 40% en nivel bajo. En cambio, los puntajes del grupo experimental obtuvieron el nivel alto con el 43,33% (tabla 4 y figura 4). Estos resultados revelan que los estudiantes que recibieron el programa Lectura mejoraron la dimensión crítico - valorativa, referida por Solé (2000), más que los individuos que no recibieron el programa. Asimismo, Zecenarro (2017), en su estudio identificó que mediante la aplicación de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas se logró mejorar significativamente el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del grupo experimental. A partir de los promedios obtenidos en el postest por el grupo de control de 10,81 y del grupo experimental de 16,09, se demuestra que existe una diferencia significativa entre

ambos grupos, puesto que el grupo experimental tuvo un incremento de 5,28 más, en relación al grupo control. González (2008) define esta dimensión como la concreción de una opinión axiológica del texto con criterio de evaluación, y en esta medida se necesita, además de la lectura del sujeto agente, de su determinación y de su sensibilidad. Para Solé (2000) este nivel de comprensión se presenta como la redacción concluyente de una opinión axiológica, y, sobre todo, con modelamiento valorativo y por ello requiere de los datos registrados del lector, de su criterio y de su afectividad.

En la prueba de hipótesis específica 3 (tabla 12), mediante la prueba T de Student (9,948) para muestras relacionadas se contrastó una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos en el posttest, alcanzando una $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$; por lo que se tomó la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_3 ; en consecuencia, se concluye que la aplicación del programa Lectura mejoró significativamente el nivel de comprensión crítico-valorativa de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. Asimismo, Dios (2016) observó en su estudio que en el pre test el 55.17% alcanzó un nivel medio; 44.83% se quedó en el nivel bajo, ninguno llegó al nivel alto. Mientras que, en el posttest, 62.07% llegó al nivel alto. En este estudio, la diferencia de medias fue de 6.61 en una escala de 20 puntos.

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

La teoría del Contexto o Situacional de Kintsch y Van Dijk, indica que los niveles de representación y comprensión –que no son sucesivos, sino recursivos, según el grado de profundidad que logra la comprensión en cada ciclo (Atorresi, 2009), se alcanzan mediante un conjunto de actividades secuenciales de conocimiento de las unidades léxicas, sus asociaciones y las significancias resultantes del análisis, de tal manera que se pueda abordar el contenido o significancia de la lectura, de manera ordenada y secuencial, de esta manera se sigue un proceso que permite pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales y a una representación mental, donde el lector se convierte en un ser capaz de asimilar de manera directa mediante los sentidos, la totalidad del texto o impresión superficial, realizando detenimientos al finalizar la

lectura de proposiciones u otras estructuras contextuales que contengan datos relevantes (Zorrilla, 2005).

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

V. CONCLUSIONES

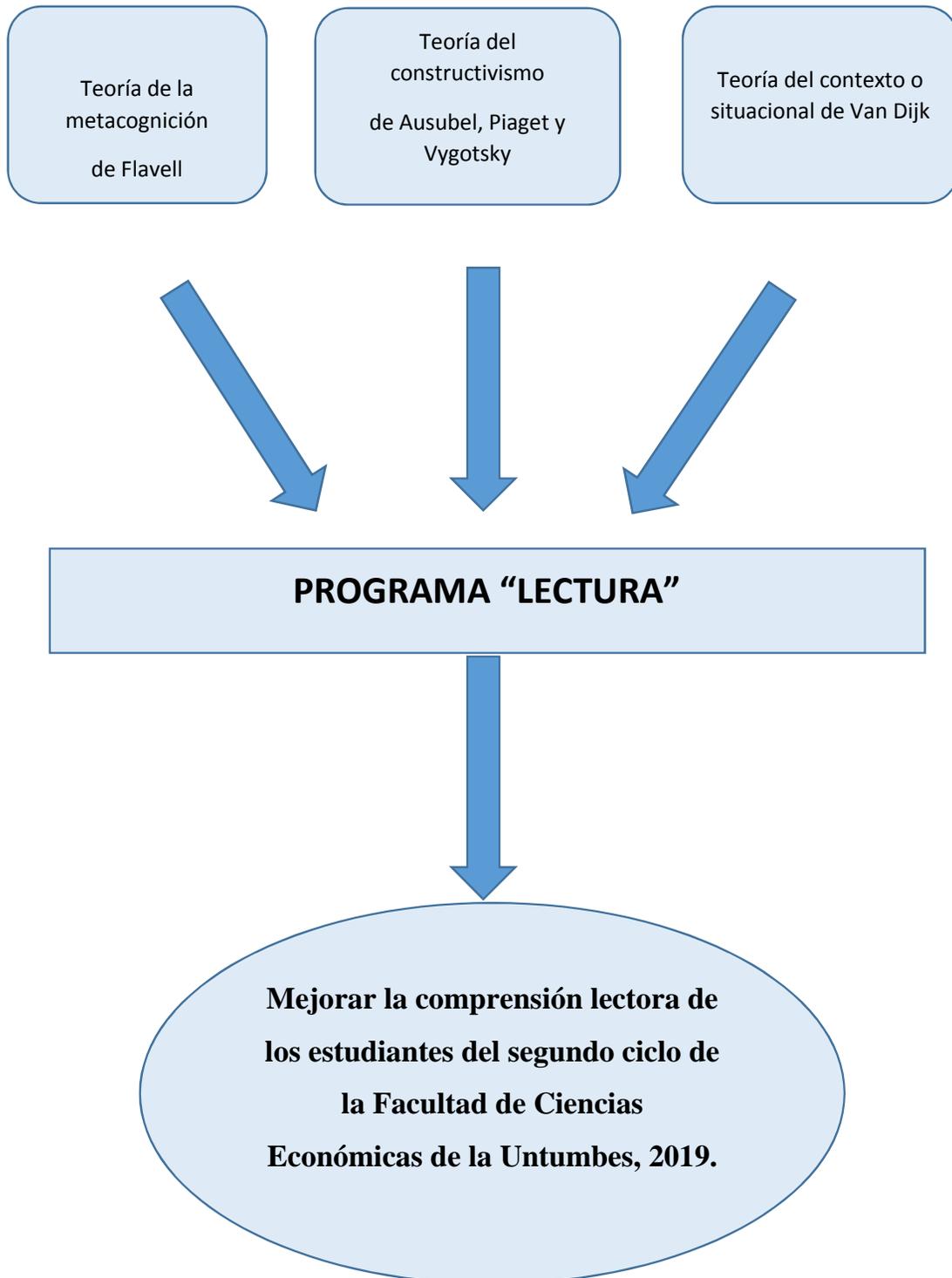
- 5.1 Se determinó que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019, lo cual se comprobó con la prueba T de Student, arrojando un valor de 19,162 y una Sig.= 0.000 < 0.05 (tabla 6). Los resultados también revelaron en el postest del grupo control un predominio del nivel bajo con el 63,33% y una preponderancia del nivel alto con el 86,67% en el grupo experimental, evidenciándose los efectos positivos del programa en este último grupo debido a la obtención de puntajes que los ubicaron en el nivel máximo de aprendizaje.
- 5.2 Se estableció que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019, lo que fue comprobado con el estadístico T de Student (tabla 8). Los resultados asimismo revelaron en el post test que las puntuaciones del grupo control predominaron en el nivel bajo con el 66,67%, mientras que los del grupo experimental se ubicaron en el nivel alto con el 63,33%. Estos resultados evidencian la efectividad del programa.
- 5.3 Se comprobó que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo el nivel de comprensión inferencial, lo cual se contrastó mediante la prueba T de Student (tabla 10). Los resultados además mostraron en el post test que los puntajes del grupo control preponderaron en el nivel bajo con el 76,67% mientras que los del grupo experimental sobresalieron en el nivel alto con el 76,67%, comprobándose la efectividad del programa.
- 5.4 Se verificó que al aplicar el programa Lectura mejoró de modo significativo el nivel de comprensión crítico - valorativa, lo que fue contrastado con el estadístico T de Student (tabla 12). Los resultados igualmente revelaron en el post test que las puntuaciones del grupo control predominaron en el nivel bajo con el 40,00% mientras que los del grupo experimental imperaron en el nivel alto con el 43,33%. Se llegó a comprobar que el programa fue efectivo.

VI. RECOMENDACIONES

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

VII. PROPUESTA

ESQUEMA TEÓRICO DEL PROGRAMA LECTURA



I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Denominación: Programa Educativo Lectura

1.2. Centro de aplicación: Universidad Nacional de Tumbes

1.3. Participantes: Estudiantes del segundo ciclo de la Escuela de Economía

1.4. Duración: 12 sesiones con un tiempo de 1 hora con 30 minutos

1.4.1. Inicio: 02 de octubre

1.2.2. Término: 25 octubre

1.5. Horario de Trabajo: Sesiones de programación universitaria

1.6. Responsable: Mg. Samuel David Ancajima Mena

II. PRESENTACIÓN

Suscita preocupación en el ambiente educativo el escaso porcentaje en los niveles de comprensión lectora, que ocupa el Perú, resultados que evidencian un mínimo avance en el rendimiento estudiantil en dicha área, 16.2 % de estudiantes peruanos comprenden lo que leen. La realidad universitaria no es ajena a este panorama, los hábitos de copiar textos sin entenderlos continúan, problemática que evidencia la poca importancia que se brinda al análisis y demás acciones de comprensión de lectura, causando en gran parte el fracaso académico de los lectores universitarios. Este programa denominado Lectura, se propone como alternativa en la planificación de sesiones de aprendizaje, en base a las teorías de la metacognición, aprendizaje significativo y contextual situacional, con el objetivo de estructurar una nueva metodología en el tratamiento de la comprensión de lectura, en estudiantes universitarios.

III. JUSTIFICACIÓN

La propuesta se sustenta en las teorías de la metacognición, aprendizaje significativo y contextual situacional, asimismo, en antecedentes internacionales, nacionales y locales.

Este programa se ejecutó con la finalidad de que los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, se beneficien en las áreas de la comprensión de lectura.

Se estudian y ponen en práctica metodologías que parten de la metacognición, es decir, el procesamiento mental en base a un objetivo establecido, la motivación y la elaboración de estrategias o técnicas para poder generar la comprensión de textos universitarios.

IV. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General: Mejorar los niveles de comprensión lectora mediante un sistema organizado de sesiones educativas de enseñanza aprendizaje.

4.2. Objetivos Específicos:

- Aplicar un programa específico de comprensión lectora basado en la metacognición, los niveles del discurso y el micro procesamiento textual.
- Mejorar los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico - valorativo entre los estudiantes.

V. ACTIVIDADES

Sesión 1: El significado de palabras.

Sesión 2: Identificación del tema y subtemas

Sesión 3: Identificación de la idea principal.

Sesión 4: Elaboración de organizadores visuales

Sesión 5: La comprensión literal.

Sesión 6: La inferencia.

Sesión 7: La comprensión inferencial.

Sesión 8: La comprensión crítico valorativa.

Sesión 9: La comprensión crítico valorativa

Sesión 10: Reflexiones sobre el mensaje de la lectura.

Sesión 11: Reconocimiento de las partes de un texto.

Sesión 12: Valoración del texto.

VI. MATERIALES Y RECURSOS

Recurso humano

- Docente responsable del programa
- Estudiantes

Recursos pedagógicos

- Programa Lectura
- Elaboración de talleres
- Proyector multimedia
- Paleógrafos
- Hojas bond
- Cartulinas
- Plumones

VII. INSTRUMENTOS

- Prueba de comprensión lectora (pre y postest)
- Sesiones de aprendizaje
- Matrices de compilación de la información

VIII. EVALUACIÓN

El presente programa se evaluará durante el proceso de desarrollo de cada sesión académica, a través de la AUTOEVALUACIÓN que permitirá el recojo de la información, esta evaluación garantizará significación en la continuidad y validez del programa.

SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIÓN 1. EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 01 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante identifica el significado textual y contextual de las palabras que conforman el texto.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “El significado de las palabras”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 01) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de encontrar el significado de las palabras de un texto. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 2. IDENTIFICACIÓN DEL TEMA Y SUBTEMAS

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 03 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante identifica el tema y subtemas que integran el texto.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “Identificación del tema y subtemas”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 02) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de identificar el tema y subtemas de un texto. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 3. IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 07 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante identifica la idea principal del texto.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “Identificación de la idea principal”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 03) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de identificar la idea principal de un texto. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 4. ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES VISUALES

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 10 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante elabora organizadores visuales en base al texto leído.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “Identificación de la idea principal”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 04) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de elaborar organizadores visuales en base al texto leído. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 5. LA COMPRENSIÓN LITERAL

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 15 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante comprende el texto en el nivel literal.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “La comprensión literal”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 05) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de comprender un texto en el nivel literal. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 6. LA INFERENCIA TEXTUAL

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 17 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante realiza inferencias en base al texto leído.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “La inferencia textual”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 06) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de elaborar inferencias en base al texto leído. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 7. LA COMPRESIÓN INFERENCIAL

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 22 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante realiza inferencias en base al texto leído.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “La comprensión inferencial”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 07) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de elaborar inferencias en base al texto leído. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 8. LA COMPRESIÓN CRÍTICO VALORATIVA

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 24 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante comprende el texto en el nivel crítico - valorativo.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “La comprensión crítico valorativa”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 08) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de comprender en el nivel crítico valorativo el texto leído. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 9. LA COMPRESIÓN CRÍTICO VALORATIVA

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 29 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante comprende el texto en el nivel crítico - valorativo.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “La comprensión crítico valorativa”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 09) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de comprender en el nivel crítico valorativo el texto leído. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 10. REFLEXIONES SOBRE EL MENSAJE DE LA LECTURA.

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 31 de octubre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante reflexiona sobre el mensaje de la lectura.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “Reflexiones sobre el mensaje de la lectura”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 10) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de reflexionar sobre el mensaje de la lectura. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 11. RECONOCIMIENTO DE LAS PARTES DE UN TEXTO.

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 5 de noviembre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante reconoce las partes de un texto.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “Reconocimiento de las partes de un texto”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 11) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan la importancia de reconocer las partes de un texto. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

SESIÓN 12. VALORACIÓN DEL TEXTO

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	: Universidad Nacional de Tumbes
Docente	: Samuel Ancajima Mena
Escuela	: Economía
Ciclo	: Segundo
Fecha	: 07 de noviembre de 2019

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Aprendizaje esperado	Al finalizar la presente sesión el estudiante valora los diferentes tipos de texto y sus mensajes o informaciones.
Actitud	Demuestra interés por el desarrollo temático. Se motiva por el desempeño del grupo. Participa de manera activa. Promueve valores.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Explicación del trabajo a realizar y generación del conflicto cognitivo e interés por el tema. Diálogo referente a la importancia de la comprensión lectora en la vida universitaria. Presentación de recomendaciones para comprender el texto. Inicio de la sesión de aprendizaje “Reconocimiento de las partes de un texto”.	Equipo Multimedia Recurso verbal	15'
Proceso	Entrega del texto a trabajar. (Apéndice 12) Secuencias de trabajo: Lectura general y silenciosa Identificación de palabras desconocidas Identificación de hechos, personajes y escenario Esquematización del texto Lectura analítica Identificación de ideas principales y secundarias Inferencia y relacionamiento textual Comentario y valoración del texto Diálogo en grupo sobre el texto leído	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	60'
Salida	Internalizan y valoran los diferentes tipos de texto y sus mensajes o informaciones. Responden a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades se presentaron?		15'

REFERENCIAS

- Abanto, W. (2015). *Guía de aprendizaje: Diseño y Desarrollo del Proyecto de Investigación*. Trujillo, Perú, Perú: Universidad César Vallejo.
- Aliaga, L. (2015). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla, Lima – Perú, 2015*. Tesis de doctorado. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (1986). *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arellano, J. (2016). *La comprensión lectora y el rendimiento académico de estudiantes del sexto grado de primaria de la I. E. “7 de Enero”- Corrales, 2015*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Argudín, Y. y Luna, M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien, habilidades de lectura a nivel superior*. México: Editorial Plaza y Valdés y Universidad Iberoamericana.
- Argüelles, I. (1998). *Taller de lectura en L2*. Madrid: Universidad Alfonso X El Sabio. Asele.
- Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Salesianos impresores.
- Ausubel, D (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Battigelli, C. (2015). *Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Tesis de doctorado. Universidad de Córdoba, España.
- Borbor, E. (2015). *Programa de Intervención de Control de Lectura para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Pedro Antonio del Águila Hidalgo”, Iquitos-2016*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Brown, A. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing text: the development expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (09), 1-14.
- Campanario (1998). *La comprensión de los libros de textos*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cano, F., García, A., Justicia, F. y García-Bellón, A. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista Psicodidacta*, 19 (2), 247-265.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Visor.
- Delmastro, A. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis de doctorado. Universidad de Zulia - Maracaibo.
- Dios, L. (2015). *Estrategias didácticas del enfoque comunicativo textual para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes del 6to grado de la I. E N° 025 "República del Ecuador" San Isidro, 2015*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector, Alcalá de Henares – Madrid, 2014*. Tesis de doctorado. Universidad de Alcalá.
- Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Enciso, R. (2017). *Influencia del Programa LECCOMP en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la universidad Wiener–2015*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Fernández-Berrocal P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *RIPS/IRSP*, 18 (15), 91–107.
- Felipe, A., & Barrios, E. (2015). Prospective teachers' reading competence: perceptions and performance in a reading test. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178 (12), 87 - 93.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & Álvarez, L. (2015). Strategy- focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 12 (41), 37-50.

- Fidalgo, R., Arias, O., Torrance, M., & Martínez, B. (2014). Comparison of Reading-Writing Patterns and Performance of Students with and without Reading Difficulties. *Psicothema*, 7 (26), 442-448.
- Fink, J. (2001) *Técnicas de Lectura Rápida*. Barcelona, España: Editorial Deusto.
- Flavell, J (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry, *American Psychologist*. 15 (21), 705-712.
- Flavell, J. (2000). *La metacognición lectora, el problema solucionado*. México. Editorial Hillsdale Erlbaum.
- Gaona, L., Santos, A. & Coronado, E. (2016). La comprensión lectora en los alumnos de nuevo ingreso caso: Ingeniero en Gestión Empresarial. *ANFEI Digital*, 1 (2), 12 - 28.
- Gaeta, M. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU Revista de docencia universitaria*, 13(2), 17-35.
- García, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid* 5 (10), 99-107.
- Gardner, H. (1993). *Estructura de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Harper Collins Publisher.
- Gems, G. (2015). *The happiness of Reading*. Roma: Università Roma Tre.
- Golman, S. y Van Oostendorp, H. (1999). Conclusions, conundrums and challenges for the future. The construction of mental representatio during reading. *Mahwah Erlbaum Associates*, 3 (11), 367-376.
- González, K. (2008) Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-31.
- Guerra, J. & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90.
- Hernández, A. Quintero A. (2007). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.

- Hernández, R., Fernández, & C Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Huerta, M. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Editorial El Cid.
- Jiménez, E. (2018) La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios, *Investigaciones sobre lectura*, 10 (04), 30-5.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Kintsch, W. (2002). The role of knowledge in discourse comprehension. *Psycholinguistics: Critical Concepts in Psychology*, 3 (2), 369.
- Koosha, M., Abdollahi, A., & Karimi, F. (2016). The Relationship among EFL Learners' Self- esteem, Autonomy, and Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (1), 68-78.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Elche, M. (2018). El desarrollo de estrategias para la comprensión de textos narrativos. *Revista Literatura en Debate*, 11(21), 162-179.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 8-27.
- León, J. y Slisko, J. (2000) La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. *Psicología Educativa*, 6, (1), 7-26.
- León, B. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5º de secundaria del centro educativo particular "Juan Pablo II"- Trujillo - 2014*. Tesis de doctorado. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Lera de, P. (2017). *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico*. Tesis de doctorado. Universidad de León, España.
- Luria, M. (1984). *Inferencia causal: textos y contextos*. México: Ediciones Akal.

- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria, Piura, 2013*. Tesis de doctorado. Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Macclelland, J. (1986): *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: Routledge.
- Madero, I. (2011) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de secundaria*. Guadalajara: ITESO.
- Márquez, O. (2014). *Influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria de educación básica regular*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Mayor, J. y Pinillos, L. (1991). *Tratado de Psicología General: Comunicación y lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Moje, E., Overby, M., Tysvaer, N. y Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: myths, motivations and mysteries. *Harvard Educational Review*. 78 (1), 107-153.
- Morán, D. (2016). *El programa técnicas de estudio desarrolla estrategias de aprendizaje y comprensión en estudiantes del nivel secundario, institución educativa "El Triunfo" Tumbes – 2016*. Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo.
- Munayco, A. (2018) Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comunicación*, 9(1), 05-13.
- Muñoz, J., Hinojosa, E. & Vega, E. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. *Perfiles educativos*, 38 (153), 136-151.
- Nóbrega, N. y Franco, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1er ciclo. *INFAD Revista de Psicología*, 5 (1), 159-166.
- Novoa, P. (2018) El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 6 (2), 541-573
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. París: PISA, OECD Publishing.
- Piaget, J. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ramos, J. (2015). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. 2015*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Rubio, A. (2018) Técnicas de aprendizaje de conocimiento científico a partir de textos, *Investigaciones sobre lectura*, 10 (6), 1-29.
- Sánchez, D. (1988). *La Aventura de Leer*. Lima: Editorial Salesiana
- Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Gobierno de Navarra: Line Grafic.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions between classroom discourse, teacher questioning, and student cognitive engagement in middle school science. *Journal of Science Teacher Education*, 24 (2), 249-267.
- Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: how the subject matters. *School Leadership & Management*, 25(4), 383–397.
- Spillane J. P. & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: how the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. *Rand Corporation*.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa* España: Editorial Graó.

- Solórzano, J., & Montero, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch. *Actualidades investigativas en educación*, 11 (2), 1-27.
- Telles, A. y Bruzual, R. (2005). Diagnósis del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica. *Paradigma*, 26 (2), 77-98.
- Thiede, K., Griffin, T. & Wiley, J. (2011). Test expectancy affects meta- comprehension accuracy. *British Journal of Educational Psychology*, 3 (81), 264-273.
- Vallés, A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 49-65.
- Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. (1989) *Texto y contexto*. Buenos Aires. Ediciones Cátedra.
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. Lima, Perú: USMP
- Villardón, L., Yániz, C., Achurra, C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation of a scale of measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 357-374.
- Zarei, A.A., & Gahremani, K. (2010). On the relationship between learner autonomy and reading comprehension. *Tell*, 3 (10), 81-99.
- Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 2 (26), 121-138.
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Tesis de doctorado. Universidad de Jaume, Castellón, España.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading*. New York: Routledge.
- Ramírez, R., & Álvarez, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 1 (18), 29 - 60.
- Yengle, C. (2014). *Guía de Métodos Estadísticos* (1a. ed.). Trujillo, Perú: Universidad César Vallejo.

Zecenarro, J. (2017). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, 2011*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento

PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA

A continuación, se presenta una prueba elaborada para medir la Comprensión lectora, expresa tu opinión marcando con un aspa (x) el número de la alternativa de la escala por cada ítem que creas de acuerdo a la lectura desarrollada. Se agradece su colaboración.

Datos informativos:

Edad: () Sexo: Masculino () Femenino ()

LECTURA

Sócrates (Atenas, Antigua Grecia, 470 a. C. - 399 a. C.) Fue un filósofo clásico griego considerado como uno de los más grandes, tanto de la filosofía occidental como de la universal. Fue maestro de Platón, quien tuvo, asimismo, a Aristóteles como discípulo, siendo estos tres los representantes fundamentales de la filosofía de la Antigua Grecia.

Sócrates fue figura principal de la transformación de la filosofía griega. Luego, sabemos que pasó gran parte de su vida generando discusiones con todo el mundo en Atenas, tratando de determinar si alguien tenía alguna idea de lo que estaba hablando, especialmente cuando el tema tratado era importante, como la justicia, la belleza o la verdad. No dejó ningún escrito, pero inspiró a muchos discípulos. En su vejez, se convirtió en el foco de la hostilidad de muchos de la ciudad quienes veían a los sofistas y a la filosofía, intercambiamente, como los destructores de la piedad y moral de la ciudad; y fue ejecutado en 399 a. C. Detalles de la vida de Sócrates son conocidos gracias a tres fuentes contemporáneas: los Diálogos de Platón, las obras de Aristófanes y los Diálogos de Jenofonte. No hay ninguna evidencia de que Sócrates haya publicado algún escrito de su autoría.

Quizás su contribución más importante al pensamiento occidental es su modo dialéctico de indagar, conocido como el método socrático o método «mayéutico», el cual aplicaba para el examen de conceptos morales clave, tales como el bien y la justicia.

Aunque durante la primera parte de su vida fue un patriota y un hombre de profundas convicciones religiosas, Sócrates sufrió sin embargo la desconfianza de muchos de sus contemporáneos, a los que les disgustaba la nueva postura que tomó frente al Estado ateniense y la religión establecida, principalmente en contra de las creencias metafísicas de Sócrates, que planteaban «una existencia etérea sin el consentimiento de ningún dios como figura explícita». Fue acusado de introducir nuevos dioses y corromper la moral de la juventud, alejándola de los principios de la democracia. Por el contrario, Sócrates se manifestó devoto de los dioses, y no pretendía introducir nuevas deidades, a lo que manifestó: «¿Cómo podría yo introducir nuevos dioses por decir que una voz divina se me manifiesta para indicarme lo que hay que hacer? [...] Por otro lado, que la divinidad sabe de antemano lo que va a suceder y que lo anuncia con señales a quien quiere, tal como yo lo digo, lo dicen también todos y lo creen. Pero mientras estos llaman, augurios, voces, coincidencias y adivinos a los que les anuncian las señales, yo lo llamo genio divino y pienso que, al llamarlo así, me expreso de manera más veraz y piadosa que los que atribuyen a las aves el poder de los dioses».

Sócrates murió a los 70 años de edad, aceptando serenamente la condena: envenenamiento por cicuta, método elegido por un tribunal que le juzgó por no reconocer a los dioses atenienses y corromper a la juventud. Según relata Platón en la Apología que dejó de su maestro, éste pudo haber eludido la condena, gracias a los amigos que aún conservaba, pero prefirió acatarla y morir por honor.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

DIMENSIONES/ INDICADORES/ ÍTEMS			ESCALA				
			1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
DIMENSIÓN 1: Comprensión literal							
INDICADOR: Percepción del texto							
1	Identifica el significado de los términos del texto.	¿Cree usted que el término "apología" se puede definir como: Discurso de palabra o por escrito, en ofensa o descrédito de alguien o algo?	1	2	3	4	5
2	Identifica términos sinónimos.	¿Se puede decir que el término "alumno" es sinónimo de "discípulo"?	1	2	3	4	5
3	Identifica términos antónimos.	¿Está de acuerdo en que el antónimo del término "contemporáneo" es "simultáneo"?	1	2	3	4	5
INDICADOR: Reconoce el orden cronológico y las secuencias narrativas							
4	Establece una secuencia de hechos narrativos.	Para usted, la siguiente es la secuencia narrativa del texto: 1.- Sócrates practicó el método de la mayéutica, 2.- murió a los 70 años de edad, 3.- Aceptó serenamente la condena, 4.- Fue acusado en el 399 a. C. de corromper la moral de la juventud.	1	2	3	4	5
5	Reconoce el desarrollo cronológico de hechos establecidos en el texto.	¿Está usted de acuerdo con el orden cronológico de los siguientes enunciados? 1.- Sócrates nació en Atenas el año 470 a. C. 2.- No dejó ningún escrito, pero inspiró a muchos discípulos. 3.- En su vejez, se convirtió en el foco de la hostilidad para quienes destruían la piedad y moral de la ciudad; 4.- Fue ejecutado con la sentencia de beber la cicuta "veneno".	1	2	3	4	5
6	Identifica el orden cronológico de aparición de los personajes.	Cree usted que, de acuerdo al texto, es correcta la siguiente secuencia de aparición de personajes: 1.- Platón, 2.- Sócrates, 3.- Aristóteles.	1	2	3	4	5
INDICADOR: Identificación de hechos y personajes o eventos							
7	Identifica espacio y tiempo en el texto.	¿Está en acuerdo o desacuerdo con respecto a la siguiente afirmación? Sócrates nació el 470 a. C. en Atenas, Antigua Grecia.	1	2	3	4	5
8	Localiza información con respecto al personaje del texto.	De acuerdo al texto, ¿detalles de la vida de Sócrates son conocidos, únicamente, gracias a fuentes como: los Diálogos de Platón y las obras de Aristófanes?	1	2	3	4	5
9	Identifica eventos que realiza el personaje.	Según el texto, ¿en su vejez, Sócrates se convirtió en el foco de la hostilidad para quienes destruían la piedad y moral de la ciudad?	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 2: Comprensión inferencial							
INDICADOR: Identifica la temática del texto y las ideas							
10	Identifica el tema central.	¿Está usted en acuerdo o desacuerdo en indicar que el tema central del texto es: la vida y trascendencia de Sócrates?	1	2	3	4	5
11	Identifica ideas en el texto.	Para usted, la siguiente es una idea implícita en el texto: Sócrates fue un destacado historiador que contribuyó con la transformación del pensamiento griego.	1	2	3	4	5
INDICADOR: Relaciona el texto con lecturas similares							
12	Establece comparaciones con lecturas similares.	¿Está usted de acuerdo en que los antiguos pensadores buscaban respuestas a las preguntas trascendentales del origen de la vida y los valores o principios como el amor, la justicia, el patriotismo y la libertad?	1	2	3	4	5
13	Establece comparaciones con personajes de otras narraciones.	Con respecto a la siguiente afirmación: Sócrates cultivó la filosofía como Sófocles la comedia, ¿usted está en acuerdo o desacuerdo?	1	2	3	4	5
INDICADOR: Realiza inferencias sobre el texto							
14	Deduce en base a la generalización del texto.	¿Cree usted que un título apropiado para el texto es: Vida y trascendencia de Sócrates?	1	2	3	4	5
15	Infiere que el paráfraseo del texto es apropiado.	¿Cree usted que el siguiente paráfraseo es apropiado en relación al texto?: Es muy probable que Sócrates sea el máximo representante de la filosofía antigua. Su figura puede catalogarse como la más importante referencia de la filosofía occidental; para sus biógrafos, su contribución más importante al pensamiento occidental es el método dialéctico, el que casi siempre aplicaba para la determinación de conceptos morales y éticos.	1	2	3	4	5
16	Interpreta el lenguaje figurativo del texto.	Está de acuerdo en afirmar que cuando Sócrates dice: "...me expreso de manera más veraz y piadosa que los que atribuyen a las aves el poder de los dioses". Sócrates develaba su rechazo e incredulidad ante los dioses.	1	2	3	4	5
17	Predice el final de la historia.	¿Cree usted que al impartir sus enseñanzas a la juventud, Sócrates sabía que podía ser enjuiciado y condenado por las autoridades griegas?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 3: Comprensión crítico - valorativa							
INDICADOR: Asocia las ideas del texto con su posición personal							
18	Asocia las ideas del texto con sus opiniones personales.	¿Al igual que Sócrates, usted puede afirmar que en nuestra sociedad los principios del honor y la verdad son de suma importancia?	1	2	3	4	5

19	Valora según su criterio los hechos o acciones del personaje.	Según el texto: Sócrates pasó gran parte de su vida generando discusiones para determinar la profundidad del conocimiento de sus entrevistados, especialmente cuando el tema tratado era importante como la justicia, la belleza o la verdad. ¿Cree usted que en la actualidad, la mayoría de jóvenes conoce y valora la acción de Sócrates?	1	2	3	4	5
INDICADOR: Valora la organización del texto							
20	Expresa su acuerdo o desacuerdo ante la organización del texto.	El texto, que presenta la figura de Sócrates, se organiza adecuadamente y sigue una ordenada y exacta secuencia cronológica.	1	2	3	4	5
21	Valora y decodifica el contenido semántico del texto.	¿Cree usted que la mayéutica o dialéctica, diálogo para descubrir el conocimiento mediante la exposición y confrontación de razonamientos contrarios entre sí, no garantiza realmente el descubrimiento de la verdad?	1	2	3	4	5
INDICADOR: Emite su opinión valorativa acerca del texto							
22	Expresa su acuerdo o desacuerdo ante las ideas del autor.	Según tu opinión, el honor es un principio elevado de la persona y lo cultivan siempre los filósofos.	1	2	3	4	5
23	Expresa su acuerdo o desacuerdo ante juicios valorativos acerca de los personajes.	¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente afirmación?: Sócrates es uno de los filósofos más importantes de la historia de la humanidad.	1	2	3	4	5
24	Opina sobre la coherencia del texto.	Para usted, ¿el texto leído es coherente y cumple el objetivo de exponer adecuadamente la importancia de Sócrates para la filosofía?	1	2	3	4	5

Anexo 2. Validez del instrumento

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O EXPERTOS																							
"Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora en el segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas, Untumbes, 2019."																							
PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA																							
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMES	ESCALA DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN										
				1. Trabaja en francés	2. Se desacuerdo	3. De acuerdo en su totalidad	4. De acuerdo	5. Trabaja en español	RELACION ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACION ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR			RELACION ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM									
									SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO						
COMPRENSIÓN LECTORA: Proceso de elaboración de un significado al comprender el significado de un texto y relacionarlo con los conceptos que ya tienen un significado para el lector" (González, 2006, p.61).	Comprensión literal	Percepción del texto	1	¿Cree usted que el término "apología" se pueda definir como: Discurso de palabra o por escrito, en defensa o descrédito de alguien o algo?																			
			2	¿Se puede decir que el término "alumno" es sinónimo de "discípulo"?																			
			3	¿Está de acuerdo en que el antónimo del término "contemporáneo" es "simultáneo"?																			
		Reconoce el orden cronológico y las secuencias narrativas	4	Para usted, la siguiente es la secuencia narrativa del texto: 1- Sócrates practicó el método de la mayéutica. 2- murió a los 70 años de edad. 3- Aceptó serenamente la condena. 4- Fue acusado en el 399 a. C. de corromper la moral de la juventud.																			
			5	¿Está usted de acuerdo con el orden cronológico de los siguientes enunciados? 1- Sócrates nació en Atenas el año 470 a. C. 2- No dejó ningún escrito, pero inspiró a muchos discípulos. 3- En su vejez, se convirtió en el foco de la hostilidad para quienes destruían la piedad y moral de la ciudad. 4- Fue ejecutado con la sentencia de beber la cicuta "veneno".																			
			6	¿Está usted que, de acuerdo al texto, es correcta la siguiente secuencia de aparición de personajes: 1- Platón, 2- Sócrates, 3- Aristóteles.																			
			7	¿Está en acuerdo o desacuerdo con respecto a la siguiente afirmación? Sócrates nació el 470 a. C. en Atenas, Antigua Grecia.																			
			8	De acuerdo al texto, ¿detalles de la vida de Sócrates son conocidos, únicamente, gracias a fuentes como: los Diálogos de Platón y las obras de Aristóteles?																			
			9	Según el texto, ¿en su vejez, Sócrates se convirtió en el foco de la hostilidad para quienes destruían la piedad y moral de la ciudad?																			
	Comprensión inferencial	Identifica la temática del texto y las ideas	10	¿Está usted en acuerdo o desacuerdo en indicar que el tema central del texto es: la vida y trascendencia de Sócrates?																			
			11	Para usted, la siguiente es una idea implícita en el texto: Sócrates fue un destacado historiador que contribuyó con la transformación del pensamiento griego.																			
		Relaciona el texto con lecturas similares	12	¿Está usted de acuerdo en que los antiguos pensadores buscaban respuestas a las preguntas trascendentales del origen de la vida y los valores o principios como el amor, la justicia, el patriotismo y la libertad?																			
			13	Con respecto a la siguiente afirmación: Sócrates cultivó la filosofía como Sófoles la comedia, ¿usted está en acuerdo o desacuerdo?																			
		Realiza inferencias sobre el texto	14	¿Cree usted que un título apropiado para el texto es: Vida y trascendencia de Sócrates?																			
			15	¿Cree usted que el siguiente párrafo es apropiado en relación al texto?: Es muy probable de que Sócrates sea el máximo representante de la filosofía antigua. Su figura puede catalogarse como la más importante referencia de la filosofía occidental; para sus biógrafos, su contribución más importante al pensamiento occidental es el método dialéctico, el que casi siempre aplicaba para la delimitación de conceptos morales y éticos.																			
			16	¿Está de acuerdo en afirmar que cuando Sócrates dice: "...me expreso de manera más veraz y piadosa que los que atribuyen a las aves el poder de los dioses". Sócrates desafiaba su rechazo e incredulidad ante los dioses.																			
			17	¿Cree usted que al impartir sus enseñanzas a la juventud, Sócrates sabía que podía ser enjuiciado y condenado por las autoridades griegas?																			
	Comprensión crítica - valorativa	Asocia las ideas del texto con su posición personal	18	¿Al igual que Sócrates, usted puede afirmar que en nuestra sociedad los principios del honor y la verdad son de suma importancia?																			
			19	Según el texto, Sócrates pasó gran parte de su vida generando discusiones para determinar la profundidad del conocimiento de sus entrevistados, especialmente cuando el tema tratado era importante como la justicia, la belleza o la verdad. ¿Cree usted que en la actualidad, la mayoría de jóvenes conoce y valora la acción de Sócrates?																			
		Valora la organización del texto	20	El texto, que presenta la figura de Sócrates, se organiza adecuadamente y sigue una ordenada y lógica secuencia cronológica.																			
			21	¿Cree usted que la mayéutica o dialéctica, diálogo para descubrir el conocimiento mediante la exposición y confrontación de razonamientos contrarios entre sí, no garantiza realmente el descubrimiento de la verdad?																			
		Emite su opinión valorativa acerca del texto	22	Según su opinión, el honor es un principio elevado de la persona y lo cultivan siempre los filósofos.																			
			23	¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente afirmación? Sócrates es uno de los filósofos más importantes de la historia de la humanidad.																			
			24	Para usted, ¿el texto leído es coherente y cumple el objetivo de exponer adecuadamente la importancia de Sócrates para la filosofía?																			

Validación de Contenido del Instrumento del Experto 1

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora

Objetivo: Evaluar la variable dependiente Comprensión Lectora.

Dirigido a: Estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tumbes, 2019.

Apellidos y nombres del experto: Cruz Cisneros, Víctor Francisco

Grado académico del validador: Doctor en Educación

Documento de identidad N°: 00244802

Recomendación: Aplicar en otro tecnológico la prueba piloto a 10 sujetos.

Juicio de aplicabilidad del instrumento:

Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable
		

Tumbes, agosto de 2019.



Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros

Experto 1

Validación de Contenido del Instrumento del Experto 2



VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora

Objetivo: Evaluar la variable dependiente Comprensión Lectora.

Dirigido a: Estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tumbes, 2019.

Apellidos y nombres del experto: Saúl Sunción Ynfante

Grado académico del validador: Doctor en Educación

Documento de identidad N°: 00229894

Recomendación: Aplicar en otro tecnológico la prueba piloto a 10 sujetos.

Juicio de aplicabilidad del instrumento:

Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable
✓		

Tumbes, agosto de 2019.

Dr. Saúl Sunción Ynfante

Experto 2

Validación de Contenido del Instrumento del Experto 3



VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora

Objetivo: Evaluar la variable dependiente Comprensión Lectora.

Dirigido a: Estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tumbes, 2019.

Apellidos y nombres del experto: Wilmer Rafael, Chorres Saldarriaga

Grado académico y especialidad del validador: Doctor en Educación.

Documento de identidad N°: 00251793

Recomendación: Aplicar una Prueba Piloto a 10 sujetos de otra institución que tengan las mismas características para calcular la confiabilidad, la validez de criterio y la validez de constructo del instrumento.

Juicio de aplicabilidad del instrumento:

Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable
✓		

Tumbes, agosto de 2019.

Dr. Wilmer Rafael, Chorres Saldarriaga

Experto 3

Validez de Criterio Ítem Total de Pearson.

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO																								Suma de Ítems	VALIDEZ DE CRITERIO DE PEARSON		
COMPRESIÓN LECTORA																									Igual o mayor a 0.21: VALIDO		
Muestra	Ítems	Comprensión Literal								Comprensión Inferencial								Comprensión Crítica									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
	1	3	2	3	1	1	1	3	3	3	1	3	2	3	1	4	4	3	3	3	1	3	1	1	1	54	0.44
	2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	76	0.38
	3	5	4	1	1	3	3	5	4	2	3	5	4	1	4	3	3	5	4	2	3	1	1	3	3	73	0.52
	4	3	5	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	60	0.58
	5	4	1	1	1	1	1	1	2	1	4	4	2	1	4	1	1	1	2	1	4	1	1	1	4	45	0.79
	6	1	3	3	3	2	1	3	1	1	3	4	3	3	3	2	1	3	1	1	3	3	3	2	4	57	0.70
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	28	0.49
	8	2	4	2	2	5	1	1	2	1	5	2	4	2	5	3	2	4	4	2	4	2	3	4	4	70	0.71
	9	3	5	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	36	0.35
	10	3	3	1	1	1	1	5	2	1	1	3	1	1	3	4	1	5	1	1	1	1	1	1	1	44	0.61
																											0.54
																											0.91
																											0.52
																											0.36
																											0.45
																											0.64
																											0.72
																											0.82
																											0.49
																											0.61
																											0.52
																											0.63
																											0.53
																											0.58

Validez de Constructo por método de correlaciones dominio – total (dimensiones * variable)

		VD	D1	D2	D3
VD	Correlación de Pearson	1	,895**	,949**	,860**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,001
	N	10	10	10	10
D1	Correlación de Pearson	,895**	1	,800**	,598
	Sig. (bilateral)	,000		,006	,068
	N	10	10	10	10
D2	Correlación de Pearson	,949**	,800**	1	,761*
	Sig. (bilateral)	,000	,006		,011
	N	10	10	10	10
D3	Correlación de Pearson	,860**	,598	,761*	1
	Sig. (bilateral)	,001	,068	,011	
	N	10	10	10	10

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Base de datos de Validez de Constructo Dominio Total.

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO																																	
COMPRENSIÓN LECTORA																																	
Comprensión Literal									D1	Comprensión Inferencial								D2	Comprensión Crítica								D3	VD	BASE DE DATOS PARA VALIDEZ DE CONSTRUCTO				
Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10	11	12	13	14	15	16	17		18	19	20	21	22	23	24		VD	VD	D1	D2	D3	
Muestra	1	3	2	3	1	1	1	3	3	3	20	1	3	2	3	1	4	4	3	21	3	3	1	3	1	1	1	13	54	54	20	21	13
	2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	29	3	4	3	3	3	3	4	26	3	3	3	3	3	3	3	21	76	76	29	26	21	
	3	5	4	1	1	3	3	5	4	2	28	3	5	4	1	4	3	3	5	28	4	2	3	1	1	3	3	17	73	73	28	28	17
	4	3	5	2	2	2	2	3	3	3	25	2	3	3	2	2	2	2	3	19	3	3	2	2	2	2	2	16	60	60	25	19	16
	5	4	1	1	1	1	1	1	2	1	13	4	4	2	1	4	1	1	1	18	2	1	4	1	1	1	4	14	45	45	13	18	14
	6	1	3	3	3	2	1	3	1	1	18	3	4	3	3	3	2	1	3	22	1	1	3	3	3	2	4	17	57	57	18	22	17
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	2	10	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	2	1	1	1	3	1	10	28	28	10	8	10
	8	2	4	2	2	5	1	1	2	1	20	5	2	4	2	5	3	2	4	27	4	2	4	2	3	4	4	23	70	70	20	27	23
	9	3	5	1	1	1	1	1	1	1	15	1	3	1	1	4	2	1	1	14	1	1	1	1	1	1	1	7	36	36	15	14	7
	10	3	3	1	1	1	1	5	2	1	18	1	3	1	1	3	4	1	5	19	1	1	1	1	1	1	1	7	44	44	18	19	7

Anexo 3. Confiabilidad del Instrumento

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: ...																										
COMPRESIÓN LECTORA																										
		Comprensión Literal								Comprensión Inferencial								Comprensión Crítica								Suma de Ítems
Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Muestra	1	3	2	3	1	1	1	3	3	3	1	3	2	3	1	4	4	3	3	3	1	3	1	1	1	54
	2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	76
	3	5	4	1	1	3	3	5	4	2	3	5	4	1	4	3	3	5	4	2	3	1	1	3	3	73
	4	3	5	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	60
	5	4	1	1	1	1	1	1	2	1	4	4	2	1	4	1	1	1	2	1	4	1	1	1	4	45
	6	1	3	3	3	2	1	3	1	1	3	4	3	3	3	2	1	3	1	1	3	3	3	2	4	57
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	28
	8	2	4	2	2	5	1	1	2	1	5	2	4	2	5	3	2	4	4	2	4	2	3	4	4	70
	9	3	5	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	36
	10	3	3	1	1	1	1	5	2	1	1	3	1	1	3	4	1	5	1	1	1	1	1	1	1	44
Suma total	29	31	18	16	20	15	27	22	18	24	32	24	18	30	25	19	30	23	19	23	18	17	21	24	543	
Media	2.90	3.10	1.80	1.60	2.00	1.50	2.70	2.20	1.80	2.40	3.20	2.40	1.80	3.00	2.50	1.90	3.00	2.30	1.90	2.30	1.80	1.70	2.10	2.40	54.30	
Varianza	1.66	2.10	0.84	0.71	1.78	0.72	2.68	1.07	0.84	2.04	1.29	1.38	0.84	1.78	1.17	1.21	2.44	1.57	0.77	1.57	0.84	0.90	1.21	1.82	33.23	258.46
Varianza de la Población		ΣS_i^2 : 33.23																								
K: El número de ítems		24																								
ΣS_i^2 : Sumatoria de las Varianzas de los Ítems		33.23																								
S_T^2 : La Varianza de la suma de los Ítems		258.46																								
α : Coeficiente de Alfa de Cronbach		24 [1 - 0.13]																								
		23																								
		1.04 [0.87]																								
$\alpha =$		0.909																								
FORMULA PARA CALCULAR ALFA DE CRONBACH																										
$= \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$																										

Anexo 4. Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	MÉTODO	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p>Problema general: ¿En qué medida el programa Lectura mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019?</p>	<p>Objetivo general: Determinar el efecto del programa Lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.</p>	<p>Hipótesis general: Hipótesis de investigación: Hi: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. Hipótesis nula: Ho: La aplicación del programa no mejora de manera significativa el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.</p>	<p>Método: Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación: Experimental</p> <p>Tipo de diseño: Cuasiexperimental.</p> <p>Esquema:</p>	<p>Población: 90 estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tumbes, distribuidos en tres grupos de 30 individuos.</p>
<p>Problemas específicos: PE1: ¿En qué medida el programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019? PE2: ¿En qué medida el programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019? PE3: ¿En qué medida el programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión crítico - valorativo de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019?</p>	<p>Objetivos específicos: 1.- Establecer que con la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. 2.- Precisar que con la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. 3.- Comprobar que con la aplicación del programa Lectura mejora el nivel de comprensión crítico - valorativo de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.</p>	<p>Hipótesis específicas: H1: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión literal de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. H2: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019. H3: El programa Lectura mejora significativamente el nivel de comprensión lectora crítico-valorativa de los estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>G.E: $O_1 - X - O_2$ G.C: $O_1 \quad O_2$</p> </div>	<p>Muestra: 60 estudiantes de las escuelas de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Tumbes.</p> <p>Muestreo: No probabilístico por conveniencia.</p>

Anexo 5. Solicitud y constancia para aplicar Prueba Piloto

SOLICITO: Autorización para aplicar instrumentos de Prueba Piloto.

SEÑOR: Lic. Carlos Alberto Chunga Alvarez

Coordinador de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación.

Universidad Alas Peruanas – Filial Tumbes

El Mg. Samuel David Ancajima Mena, identificado con DNI N° 40721106, estudiante de la experiencia curricular de **Diseño del Proyecto de Investigación** del Programa de **Doctorado en Educación** de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de la filial Piura, me encuentro desarrollando mi proyecto de investigación titulado: "Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora en el segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas, Untumbes, 2019.", bajo la asesoría del Dr. Victor Francisco Cruz Cisneros, por lo cual es necesario aplicar el instrumento, a una muestra de 10 trabajadores (prueba piloto), para comprobar la confiabilidad, la validez de criterio y la validez de constructo del instrumento construido para medir la variable dependiente de mi investigación.

Que, en tal sentido solicito a usted, Señor Coordinador, brindarme las facilidades y emitir la Constancia que me autorice el instrumento de recojo de datos de la prueba piloto en el tecnológico bajo su cargo. Por ser de justicia.

Tumbes, 01 de agosto de 2019.

Recibido

.....
Mg. Samuel David Ancajima Mena
DNI N° 40721106

UAP UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS
FILIAR TUMBES
Lic. Carlos Alberto Chunga Alvarez
Coordinador Académico Escuela Profesional
Administración y Negocios Internacionales

02-08-19

11:59 am

Autorización(es) para aplicar Prueba Piloto



AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTO DE PRUEBA PILOTO

El Coordinador de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación de la Universidad Alas Peruanas – Filial Tumbes, que suscribe la presente,

AUTORIZA:

Al Mg. Samuel David Ancajima Mena, identificado con DNI N° 40721106, quien es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo - Piura, para que aplique el instrumento que mide la variable dependiente de su proyecto de investigación titulado “Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora en el segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas, Untumbes, 2019”, a una muestra de 10 estudiantes (prueba piloto), de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación de la Universidad Alas Peruanas – Filial Tumbes.

Se expide la presente autorización a fin de que se le otorguen las facilidades correspondientes.

Tumbes, 01 de agosto de 2019.



UAP UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS
Filial Tumbes
Dr. Carlos Alberto Chunga Alvarez
Coordinador Académico de la Escuela Profesional
de Administración de Negocios Internacionales

Anexo 6. Solicitud y constancia de institución que acredita la realización del estudio



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
Facultad de Ciencias Económicas
Credencial: 2211
Fecha: 09-10-19
Hora: _____
Lugar: _____

SOLICITO: Autorización para desarrollo de investigación y aplicación de instrumentos.

SEÑOR: Dr. Luis Cedillo Peña
Decano de la Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Tumbes

El Mg. Samuel David Ancajima Mena, identificado con DNI N° 40721106, estudiante de la experiencia curricular del Programa de **Doctorado en Educación** de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, de la filial Piura, me encuentro desarrollando la investigación titulada: "Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora en el segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas, Untumbes, 2019.", bajo la asesoría del Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros, por lo cual es necesario desarrollar las sesiones del Programa de investigación y aplicar los instrumentos respectivos de pretest y postest, a una muestra de 30 estudiantes para medir la variable dependiente de mi investigación.

Que, en tal sentido solicito a usted, Señor Decano, brindarme las facilidades y emitir la Constancia que me autorice el desarrollo de la investigación y recojo de datos de las pruebas pretest y postest, en el grupo de estudiantes del segundo ciclo, de las escuelas de Administración y Economía. Por ser de justicia.

Tumbes, octubre de 2019.


.....
Mg. Samuel David Ancajima Mena
DNI N° 40721106



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
Facultad de Ciencias Económicas
Av. Tarapacá N° 360

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
 CIUDAD UNIVERSITARIA
 TRAMITE DOCUMENTARIO
 16 OCT. 2019

"Año de la Lucha Contra la Corrupción y la Impunidad"

EXPERIENTE N° 15708
 6.14 pm

Tumbes, 11 de octubre de 2019.

CARTA N° 190-2019/UNTUMBES-FCCEE.

Señor:
Mg. SAMUEL DAVID ANCAJIMA MENA
 Docente.
Presente.-

ASUNTO: AUTORIZACION PARA DESARROLLO DE INVESTIGACION Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

SOLICITUD: Mg. SAMUEL DAVID ANCAJIMA MENA

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y en atención a la solicitud presentada por el docente **Mg. SAMUEL DAVID ANCAJIMA MENA**, estudiante de la experiencia curricular de Diseño del Proyecto de Investigación del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo - Filial Piura, quien se encuentra desarrollando su Proyecto de Investigación Titulado: "Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora en el segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas, bajo la asesoría del Dr. Victor Francisco Cruz Cisneros.

Por lo antes indicado **AUTORIZO** brindar las facilidades para aplicar el PRE TEST y POST TEST y recojo de datos en los estudiantes del II Ciclo de la Escuela de Administración y Economía.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi especial consideración y estima.

Atentamente,

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
 Dr. Luis Edilberto Cedillo Peñas
 DECANO

C.c:
 Archivo.
 LECP/Decano
 Marilyn

Anexo 7: Base de datos
Pretest de comprensión lectora grupo control

		PRE TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPO CONTROL																																				
		COMPRENSIÓN LITERAL									COMPRENSIÓN INFERENCIAL									COMPRENSIÓN CRÍTICO - VALORATIVA									VD	%	Nivel							
		Percepción del texto			Reconoce el orden cronológico y las secuencias			Identificación de hechos y personajes o eventos			D1	%	Nivel	Identifica la temática del texto y las ideas			Relaciona el texto con lecturas similares			Realiza inferencias sobre el texto			D2	%	Nivel	Asocia las ideas del texto con su posición personal			Valora la organización del texto			Emite su opinión valorativa acerca del texto			D3	%	Nivel	
CÓD	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9				10	11	12	13	14	15	16	17	18				19	20	21	22	23	24	25	26	27				28
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	38	MEDIO	0	0	0	0	1	1	0	2	29	BAJO	5	21	BAJO			
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	25	BAJO	1	0	1	0	0	0	0	2	29	BAJO	4	17	BAJO				
	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	11	BAJO	1	0	1	0	1	0	0	3	38	MEDIO	1	0	1	0	0	0	0	2	29	BAJO	6	25	BAJO		
	4	0	0	1	0	0	0	1	0	1	3	33	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	1	13	BAJO	1	0	1	0	0	0	0	2	29	BAJO	6	25	BAJO		
	5	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	22	BAJO	0	0	1	0	0	0	0	1	25	BAJO	0	0	1	0	1	0	1	3	43	MEDIO	7	29	BAJO		
	6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	1	0	0	0	0	1	13	BAJO	1	0	1	1	0	1	1	5	71	MEDIO	7	29	BAJO		
	7	0	0	1	1	0	1	1	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	1	1	1	3	38	MEDIO	0	0	0	1	0	0	1	2	29	BAJO	9	38	MEDIO	
	8	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	1	3	38	MEDIO	1	1	1	1	0	1	0	5	71	MEDIO	11	46	MEDIO	
	9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	0	0	1	13	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	10	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	2	25	BAJO	0	0	0	0	0	0	1	1	2	29	BAJO	6	25	BAJO	
	11	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	22	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	43	MEDIO	5	21	BAJO		
	12	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	33	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	1	2	25	BAJO	0	0	0	1	1	0	1	3	43	MEDIO	8	33	BAJO	
	13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	1	1	0	2	25	BAJO	1	0	0	0	0	1	1	3	43	MEDIO	6	25	BAJO		
	14	1	0	1	1	1	1	1	0	0	6	67	MEDIO	1	1	1	1	0	1	1	0	6	75	ALTO	1	0	0	0	0	1	0	2	29	BAJO	14	58	MEDIO	
	15	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	1	0	0	1	3	38	MEDIO	0	0	0	1	1	0	1	3	43	MEDIO	9	38	MEDIO	
	16	0	1	0	1	1	1	0	0	1	5	56	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	1	3	38	MEDIO	1	1	1	0	0	1	0	4	57	MEDIO	12	50	MEDIO	
	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	0	1	1	0	1	0	0	3	43	MEDIO	5	21	BAJO	
	18	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	1	1	13	BAJO	1	0	0	0	1	0	0	2	29	BAJO	7	29	BAJO	
	19	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	0	1	1	0	3	38	MEDIO	0	0	0	0	0	0	1	1	2	29	BAJO	8	33	BAJO
	20	1	1	0	1	0	0	0	1	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	14	BAJO	5	21	BAJO	
	21	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	22	BAJO	1	0	0	0	0	0	0	0	1	13	BAJO	1	0	0	0	1	0	0	2	29	BAJO	5	21	BAJO	
	22	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3	33	BAJO	1	0	1	0	1	1	0	4	50	MEDIO	1	0	1	0	0	0	0	2	29	BAJO	9	38	MEDIO		
	23	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	44	MEDIO	0	0	1	0	0	1	0	1	3	38	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	2	29	BAJO	9	38	MEDIO	
	24	1	0	1	0	1	1	0	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	29	BAJO	6	25	BAJO	
	25	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	0	1	0	0	0	1	2	25	BAJO	0	0	1	1	0	0	1	3	43	MEDIO	7	29	BAJO	
	26	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	1	0	1	0	0	2	25	BAJO	1	0	0	1	0	1	1	4	57	MEDIO	7	29	BAJO		
	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	1	0	0	0	1	0	1	3	38	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	2	29	BAJO	5	21	BAJO	
	28	0	0	1	1	1	1	1	0	0	5	56	MEDIO	1	0	1	0	1	0	1	4	50	MEDIO	1	1	0	0	0	1	0	3	43	MEDIO	12	50	MEDIO		
	29	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	1	0	0	0	1	0	0	2	29	BAJO	5	21	BAJO	
	30	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	1	3	38	MEDIO	1	0	1	0	0	1	1	4	57	MEDIO	10	42	MEDIO	

		PRE TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPO EXPERIMENTAL																																					
		COMPRENSIÓN LITERAL									COMPRENSIÓN INFERENCIAL									COMPRENSIÓN CRÍTICO - VALORATIVA																			
		Percepción del texto			Reconoce el orden cronológico y las secuencias			Identificación de hechos y personajes o eventos			D1	%	Nivel	Identifica la temática del texto y las ideas			Relaciona el texto con lecturas similares			Realiza inferencias sobre el texto			D2	%	Nivel	Asocia las ideas del texto con su posición personal		Valora la organización del texto		Emite su opinión valorativa acerca del texto			D3	%	Nivel	VD	%	Nivel	
CÓD	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9				10	11	12	13	14	15	16	17	18				19	20	21	22	23	24	25							26
		1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11	BAJO	0	1	1	1	0	0	0	1	4	50	MEDIO	0	0	0	0	1	0	0	1	14	BAJO	6	25	BAJO	
		2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	1	1	1	0	0	1	1	5	71	MEDIO	8	33	BAJO	
		3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	1	0	1	1	0	0	0	3	43	MEDIO	4	17	BAJO	
		4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	1	0	0	0	1	0	1	3	43	MEDIO	6	25	BAJO	
		5	0	1	0	0	1	0	1	0	1	4	44	MEDIO	1	1	1	1	1	0	1	1	7	88	ALTO	0	0	1	0	1	1	1	4	57	MEDIO	15	63	MEDIO	
		6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	1	0	0	0	0	0	1	13	BAJO	1	0	1	1	0	1	1	5	71	MEDIO	7	29	BAJO	
		7	0	0	1	1	0	1	1	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	0	0	0	1	0	0	1	2	29	BAJO	8	33	BAJO	
		8	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4	44	MEDIO	0	1	0	1	0	1	1	1	5	63	MEDIO	1	1	1	1	0	1	0	5	71	MEDIO	14	58	MEDIO	
		9	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	33	BAJO	0	0	0	1	0	1	0	0	2	25	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	5	21	BAJO	
		10	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	0	2	25	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	2	29	BAJO	6	25	BAJO	
		11	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	22	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	1	0	1	1	3	43	MEDIO	5	21	BAJO	
		12	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	33	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	25	BAJO	0	0	0	0	1	1	0	3	43	MEDIO	8	33	BAJO
		13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	0	2	25	BAJO	1	0	0	0	0	1	1	3	43	MEDIO	6	25	BAJO	
		14	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	44	MEDIO	1	0	1	0	0	0	0	0	2	25	BAJO	1	0	0	0	0	1	0	2	29	BAJO	8	33	BAJO	
		15	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	1	0	0	1	3	38	MEDIO	0	0	0	1	1	0	1	3	43	MEDIO	9	38	MEDIO	
		16	0	1	0	1	1	1	0	0	1	5	56	MEDIO	0	1	1	1	0	0	1	1	5	63	MEDIO	1	1	1	0	0	1	0	4	57	MEDIO	14	58	MEDIO	
		17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	0	1	1	0	1	0	0	3	43	MEDIO	5	21	BAJO	
		18	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	1	1	13	BAJO	1	0	0	0	1	0	0	2	29	BAJO	7	29	BAJO	
		19	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	0	2	25	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	2	29	BAJO	7	29	BAJO	
		20	1	1	0	1	0	0	1	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	4	17	BAJO	
		21	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	22	BAJO	1	0	0	0	0	0	0	0	1	13	BAJO	1	0	0	0	1	0	0	2	29	BAJO	5	21	BAJO	
		22	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3	33	BAJO	1	0	1	0	1	1	0	0	4	50	MEDIO	1	0	1	0	0	0	0	2	29	BAJO	9	38	MEDIO	
		23	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	44	MEDIO	0	0	1	0	0	1	0	1	3	38	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	2	29	BAJO	9	38	MEDIO	
		24	1	0	1	0	1	1	0	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	1	0	0	0	0	1	0	2	29	BAJO	6	25	BAJO	
		25	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	0	1	0	0	0	1	2	25	BAJO	0	0	1	1	0	0	1	3	43	MEDIO	7	29	BAJO	
		26	1	0	1	0	1	0	1	0	0	4	44	MEDIO	1	0	1	0	1	0	0	0	3	38	MEDIO	1	0	0	1	0	1	1	4	57	MEDIO	11	46	MEDIO	
		27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	1	0	0	0	1	0	1	3	38	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	2	29	BAJO	5	21	BAJO	
		28	0	0	1	1	1	1	1	0	1	6	67	MEDIO	1	1	1	1	1	0	1	0	6	75	ALTO	1	1	0	0	0	1	0	3	43	MEDIO	15	63	MEDIO	
		29	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	1	0	0	0	1	0	0	2	29	BAJO	5	21	BAJO	
		30	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	1	3	38	MEDIO	1	0	1	0	0	1	1	4	57	MEDIO	10	42	MEDIO	

		POSTEST DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPO CONTROL																																						
		COMPRENSIÓN LITERAL									COMPRENSIÓN INFERENCIAL									COMPRENSIÓN CRÍTICO - VALORATIVA									VD	%	Nivel									
		Percepción del texto			Reconoce el orden cronológico y las secuencias			Identificación de hechos y personajes o eventos			D1	%	Nivel	Identifica la temática del texto y las ideas			Relaciona el texto con lecturas similares			Realiza inferencias sobre el texto			D2	%	Nivel	Asocia las ideas del texto con su posición personal						Valora la organización del texto			Emite su opinión valorativa acerca del texto			D3	%	Nivel
CÓD	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9				10	11	12	13	14	15	16	17	18				19	20	21				22	23	24	25	26	27			
		1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	1	0	0	1	3	38	MEDIO	0	0	0	1	1	0	1	3	43	MEDIO	9	38	MEDIO		
		2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	0	2	25	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	2	29	BAJO	6	25	BAJO		
		3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	22	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	43	MEDIO	5	21	BAJO			
		4	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	33	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	25	BAJO	0	0	0	1	1	0	1	3	43	MEDIO	8	33	BAJO	
		5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	1	1	0	0	2	25	BAJO	1	0	0	0	0	1	1	3	43	MEDIO	6	25	BAJO		
		6	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	44	MEDIO	1	0	1	0	0	0	0	0	2	25	BAJO	1	0	0	0	0	1	0	2	29	BAJO	8	33	BAJO		
		7	0	0	1	1	0	1	1	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	0	0	0	1	0	0	1	2	29	BAJO	8	33	BAJO		
		8	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	1	1	1	1	0	1	0	5	71	MEDIO	10	42	MEDIO		
		9	0	1	1	0	1	0	0	0	1	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	1	1	0	2	25	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	1	14	BAJO	7	29	BAJO		
		10	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	0	2	25	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	2	29	BAJO	6	25	BAJO		
		11	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	22	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	43	MEDIO	5	21	BAJO			
		12	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	33	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	25	BAJO	0	0	0	1	1	0	1	3	43	MEDIO	8	33	BAJO	
		13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	0	0	1	1	0	0	2	25	BAJO	1	0	0	0	0	1	1	3	43	MEDIO	6	25	BAJO		
		14	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	89	ALTO	1	0	1	0	1	1	1	0	5	63	MEDIO	1	0	0	0	0	1	0	2	29	BAJO	15	63	MEDIO		
		15	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	1	0	1	0	0	1	3	38	MEDIO	0	0	0	1	1	0	1	3	43	MEDIO	9	38	MEDIO		
		16	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6	67	MEDIO	1	0	0	0	1	0	0	0	2	25	BAJO	0	1	0	1	0	0	1	3	43	MEDIO	11	46	MEDIO		
		17	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	22	BAJO	1	0	0	0	0	0	0	0	1	13	BAJO	1	0	0	0	1	0	0	2	29	BAJO	5	21	BAJO		
		18	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3	33	BAJO	1	0	1	0	1	1	0	0	4	50	MEDIO	1	0	1	0	0	0	0	2	29	BAJO	9	38	MEDIO		
		19	0	1	1	0	1	1	1	1	1	7	78	ALTO	0	0	1	0	0	1	1	1	4	50	MEDIO	0	1	1	0	0	0	1	3	43	MEDIO	14	58	MEDIO		
		20	1	0	1	0	1	1	0	0	0	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	29	BAJO	6	25	BAJO	
		21	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	0	1	0	0	0	1	2	25	BAJO	0	0	1	1	0	0	1	3	43	MEDIO	7	29	BAJO		
		22	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	1	0	1	0	0	0	2	25	BAJO	1	0	0	1	0	1	1	4	57	MEDIO	7	29	BAJO		
		23	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3	33	BAJO	0	0	0	0	0	1	0	1	2	25	BAJO	1	0	1	1	0	1	0	4	57	MEDIO	9	38	MEDIO		
		24	0	1	1	0	1	0	0	0	1	4	44	MEDIO	0	0	0	0	0	1	1	0	2	25	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	1	14	BAJO	7	29	BAJO		
		25	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	0	2	25	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	2	29	BAJO	6	25	BAJO		
		26	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	22	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	43	MEDIO	5	21	BAJO			
		27	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	44	MEDIO	0	0	1	0	0	1	0	1	3	38	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	2	29	BAJO	9	38	MEDIO		
		28	1	1	1	0	1	1	1	0	1	7	78	ALTO	0	0	0	0	1	0	0	1	2	25	BAJO	1	1	0	0	0	1	0	3	43	MEDIO	12	50	MEDIO		
		29	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	22	BAJO	0	0	0	1	0	0	1	1	3	38	MEDIO	0	1	1	1	0	0	1	4	57	MEDIO	9	38	MEDIO		
		30	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	BAJO	0	0	1	0	1	0	0	0	2	25	BAJO	1	0	0	1	0	1	1	4	57	MEDIO	7	29	BAJO		

		POSTEST DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPO EXPERIMENTAL																																				
		COMPRENSIÓN LITERAL											COMPRENSIÓN INFERENCIAL									COMPRENSIÓN CRÍTICO - VALORATIVA																
CÓD	ITEMS	Percepción del texto			Reconoce el orden cronológico y las secuencias			Identificación de hechos y personajes o eventos			D1	%	Nivel	Identifica la temática del texto y las ideas		Relaciona el texto con lecturas similares		Realiza inferencias sobre el texto			D2	%	Nivel	Asocia las ideas del texto con su posición personal		Valora la organización del texto		Emite su opinión valorativa acerca del texto			D3	%	Nivel	VD	%	Nivel		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				10	11	12	13	14	15	16				17	18	19	20	21	22	23							24	
	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	89	ALTO	1	1	0	1	1	1	1	1	7	88	ALTO	0	1	1	1	1	1	0	5	71	MEDIO	20	83	ALTO	
	2	1	0	1	1	0	1	1	1	0	6	67	MEDIO	1	1	1	1	1	0	1	1	7	88	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	##	ALTO	20	83	ALTO	
	3	0	1	1	0	1	0	1	1	0	5	56	MEDIO	0	0	1	1	1	1	0	1	5	63	MEDIO	1	1	1	1	1	0	1	6	86	ALTO	16	67	MEDIO	
	4	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	78	ALTO	0	1	0	1	1	1	1	1	6	75	ALTO	0	1	0	1	1	1	0	4	57	MEDIO	17	71	ALTO	
	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	1	8	##	ALTO	1	1	1	0	0	1	1	5	71	MEDIO	22	92	ALTO	
	6	1	1	0	1	1	1	0	0	1	6	67	MEDIO	1	1	0	1	1	0	1	1	6	75	ALTO	1	0	1	1	1	1	0	5	71	MEDIO	17	71	ALTO	
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100	ALTO	1	1	1	1	1	0	1	0	6	75	ALTO	1	1	0	1	1	1	0	5	71	MEDIO	20	83	ALTO	
	8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	89	ALTO	1	1	1	1	0	1	1	1	7	88	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	##	ALTO	22	92	ALTO	
	9	1	1	0	1	1	0	1	1	0	6	67	MEDIO	1	1	1	0	1	1	0	1	6	75	ALTO	1	0	1	1	1	1	1	6	86	ALTO	18	75	ALTO	
	10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	89	ALTO	1	1	0	1	1	1	1	1	7	88	ALTO	0	1	1	1	1	1	1	6	86	ALTO	21	88	ALTO	
	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	1	8	##	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	##	ALTO	24	100	ALTO	
	12	1	1	0	1	1	1	1	0	0	6	67	MEDIO	1	1	0	1	1	1	1	1	7	88	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	##	ALTO	20	83	ALTO	
	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	1	8	##	ALTO	0	1	1	0	1	0	0	3	43	MEDIO	20	83	ALTO	
	14	0	1	1	1	1	0	1	1	0	6	67	MEDIO	1	1	1	0	1	0	1	1	6	75	ALTO	1	1	1	1	1	0	1	1	6	86	ALTO	18	75	ALTO
	15	1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	78	ALTO	1	1	1	0	1	0	1	1	6	75	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	##	ALTO	20	83	ALTO	
	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	1	8	##	ALTO	1	1	0	1	1	1	1	6	86	ALTO	23	96	ALTO	
	17	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	89	ALTO	1	0	1	1	1	1	0	0	5	63	MEDIO	1	0	1	0	1	1	1	5	71	MEDIO	18	75	ALTO	
	18	1	0	1	0	1	1	0	1	1	6	67	MEDIO	1	0	0	1	1	1	1	1	6	75	ALTO	1	0	1	1	0	1	0	4	57	MEDIO	16	67	MEDIO	
	19	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	89	ALTO	0	1	0	0	1	1	1	1	5	63	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	##	ALTO	20	83	ALTO	
	20	1	1	0	0	1	1	1	1	0	6	67	MEDIO	1	1	1	0	1	1	0	1	6	75	ALTO	1	0	1	1	1	1	0	5	71	MEDIO	17	71	ALTO	
	21	0	0	1	1	1	0	1	1	1	6	67	MEDIO	1	1	0	1	1	1	1	1	7	88	ALTO	0	1	1	0	1	1	1	5	71	MEDIO	18	75	ALTO	
	22	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	89	ALTO	0	1	0	1	1	1	1	1	6	75	ALTO	0	0	1	1	1	1	1	5	71	MEDIO	19	79	ALTO	
	23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100	ALTO	0	1	0	0	1	1	0	1	4	50	MEDIO	0	1	1	1	0	1	1	5	71	MEDIO	18	75	ALTO	
	24	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	89	ALTO	1	0	1	1	1	1	1	0	6	75	ALTO	0	1	1	1	1	0	1	5	71	MEDIO	19	79	ALTO	
	25	0	0	1	1	0	1	1	1	1	6	67	MEDIO	1	1	1	1	1	0	1	1	7	88	ALTO	0	1	1	1	1	1	1	6	86	ALTO	19	79	ALTO	
	26	1	1	1	1	1	0	0	1	0	6	67	MEDIO	1	1	1	1	0	1	1	1	7	88	ALTO	0	0	1	1	0	1	0	3	43	MEDIO	16	67	MEDIO	
	27	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	78	ALTO	0	1	1	1	1	0	1	1	6	75	ALTO	1	1	0	1	1	0	0	4	57	MEDIO	17	71	ALTO	
	28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100	ALTO	0	1	1	1	1	1	0	0	5	63	MEDIO	1	1	1	0	1	1	1	6	86	ALTO	20	83	ALTO	
	29	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	89	ALTO	0	1	0	1	1	0	1	1	5	63	MEDIO	0	1	0	1	1	1	1	5	71	MEDIO	18	75	ALTO	
	30	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	78	ALTO	0	0	1	1	1	0	0	1	4	50	MEDIO	0	1	0	1	0	1	1	4	57	MEDIO	15	63	MEDIO	

Anexo 8: Otras evidencias



Alumnos exponen sus experiencias sobre el desarrollo del programa.



Alumnos exponen sus experiencias sobre el desarrollo del programa.