



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Momentos de la comprensión de textos y la relación con los
niveles de comprensión de lectura en los estudiantes de la
universidad 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en docencia Universitaria

AUTORA:

Br. Espinoza Zamora, Rosalia (ORCID0000-0002-2727-6694)

ASESORA:

Dra. Narvaez Aranibar, Teresa (ORCID0000-0002 4906-895X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A mi esposo y mis hijos Jorge, Rossy y Luis Orlando que desde el cielo me acompaña. Ellos son la razón de mi existir, motivo y estímulo permanente de mis esfuerzos y sacrificios para ser cada día mejor madre y profesional.

Agradecimiento

Expreso mi agradecimiento a los estudiantes, asesores, docentes, directivos e instituciones que han colaborado en la realización de la presente investigación.

Índice

Carátula	
Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Índice de contenidos	iii
Índice de tablas	iv
Índice de gráficos y figuras	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	19
3.1. Tipo y diseño de investigación	19
3.2. Variables y operacionalización	20
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	21
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimientos	23
3.6. Método de análisis de datos	23
3.7. Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS	24
V. DISCUSIÓN	33
VI. CONCLUSIONES	37
VII. RECOMENDACIONES	38
REFERENCIAS	39
ANEXOS	46

Índice de tablas

Tabla 1	Baremos de momentos de la lectura	22
Tabla 2	Baremos de la variable comprensión lectora	22
Tabla 3	Confiabilidad de las variables	23
Tabla 4	Distribución de momentos para la comprensión de textos	24
Tabla 5	Distribución de las dimensiones de la variable momentos de la comprensión de textos	24
Tabla 6	Distribución de niveles de comprensión de lectura	25
Tabla 7	Distribución de niveles de las dimensiones de la comprensión lectora	26
Tabla 8	Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura	27
Tabla 9	Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021	29
Tabla 10	Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa	29
Tabla 11	Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes	30
Tabla 12	Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial	30

Índice de figuras

Figura 1	Distribución de momentos para la comprensión de textos	19
Figura 2	Distribución de las dimensiones de la variable momentos de la comprensión de textos	24
Figura 3	Distribución de niveles de comprensión de lectura	25
Figura 4	Distribución de niveles de las dimensiones de la comprensión lectora	26

Resumen

En el presente estudio se investigó sobre Momentos de la comprensión de textos y la relación con los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes de la universidad 2021. El objetivo fue establecer la relación entre Momentos de la comprensión de textos y la relación con los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes de la universidad 2021.

En cuanto a la metodología, el enfoque fue cuantitativo, el método hipotético deductivo, y el diseño no experimental, correlacional. El muestreo fue de tipo no probabilístico que se caracteriza por que se selecciona a conveniencia del investigador, con una población total de 120 estudiantes. Se realizó la validez de juicio de expertos y confiabilidad de Kr 20 para ambas variables, momentos de la lectura y comprensión de textos.

La conclusión fue que existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021, con Rho de Spearman = 0.815 y $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$).

Palabras clave: momentos de la lectura, comprensión de lectura, nivel criterial

Abstract

In the present study, Moments of text comprehension and the relationship with reading comprehension levels in university students were investigated. The objective was to establish the relationship between Moments of text comprehension and the relationship with the levels of reading comprehension in university students.

Regarding the methodology, the approach was quantitative, the method was quantitative, the non-experimental design was correlational. The sampling was of a non-probabilistic type, characterized in that it is selected at the researcher's convenience, with a total population of 120 students. Expert judgment validity and reliability of Kr 20 were performed for both variables, moments of reading and comprehension of texts.

The conclusion was that there is a significant relationship between the moments for the comprehension of texts and the levels of reading comprehension of the students of the 2021 university, with Spearman's Rho = 0.815 and $p = 0.000$ ($p < 0.05$).

Keywords: reading moments, reading comprehension, criterial level.

I. INTRODUCCIÓN

La baja comprensión de lectura es un problema latente en el nivel primario, secundaria e inclusive en educación superior. Lo que se pretende es aplicar procedimientos para comprender el texto y las escalas de comprensión de lectura en alumnos de educación superior (Robles, 2018).

La comprensión lectora se ve disminuida por las diversas características de los alumnos, que se presentan solo cuando se leen textos de carácter general, situación en la que se observan diferencias importantes. Entre las estrategias, se destaca la inferencia puente, puesto que resulta ser predictora del buen desempeño lector tanto de la comprensión de textos generales como de textos especializados, lo que indica que esta estrategia constituye un sello del buen lector. Por esta razón, permite determinar correctamente la clasificación de los estudiantes en lectores hábiles y menos hábiles (Neira, 2015).

Uno de los grandes problemas que tenemos como país, es la baja comprensión de lectura. El ministerio de educación, realiza desde el currículo, las acciones pertinentes para mejorar este aspecto. La universidad de cara a una calidad educativa también tiene que contribuir llevando a cabo líneas de investigación sobre este tema. Resultó posible clasificar a los académicos en etapas de logro para las variedades extraordinarias de comprensión lectora: se encontró que más del 50% de los académicos alcanzaron la etapa literal de manera óptima (alrededor del 82% de los académicos en el nivel inferencial, y más del 50% de los académicos lograron pasar por alto la etapa de preparación. Sin embargo, este resultado final supera ligeramente la variable mínima, dado que se alcanzó el 54% para los subniveles fundamental y avanzado; es por eso que es muy factible verificar que, aunque los académicos hayan terminado esta capacidad, no obstante, están dentro de la forma de desarrollo. A nivel de criterio, los estudiantes universitarios se saltan los subniveles primario e intermedio de manera óptima, ya que alcanzaron el 80% y 78% respectivamente. Sin embargo, dentro del subnivel avanzado, obtuvieron el cuarenta y seis% más efectivo, lo que indica que los estudiantes se encuentran sin embargo dentro del proceso de obtención y desarrollo de los signos de éxito propuestos para ese subnivel (López, 2014).

En algunas ocasiones se observa que los alumnos leen muy bien, sin embargo, en las preguntas de inferencia, juicio crítico o reflexión, son inadecuadas;

tales como: Incoherencia al hablar y redactar, Las opiniones son muy escuetas y falta de riqueza léxica. Hay dificultad para la inferencia, síntesis y análisis crítico, por lo general se responde bien a las preguntas literales. Muchas veces las respuestas no tienen nada que ver con lo que se pregunta. Ocurre porque no hay hábito lector, Por una desigualdad geográfica y cultural, Familias separadas, Leen por obligación y no placer, Docentes no actualizados y currículo transversal.

A partir de la problemática planteada se formula el problema general, ¿Cuál es la relación entre los momentos de lectura y la comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021? Los Problemas específicos son ¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021? ¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021? ¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes de la universidad 2021? ¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial?

En cuanto a la justificación teórica, se establece que los estudios brinden un aporte teórico a los estudios, porque establece la relación entre momentos de lectura y comprensión de lectura mediante el uso de estudiantes universitarios. En relación a la justificación metodológica, se establece la validez de contenido de los elementos, la confiabilidad de los artilugios y la conexión de las variables momentos de lectura y comprensión de textos. En cuanto a la justificación práctica, está muy relacionado con que los resultados permitan señalar recomendaciones que permitan mejorar los grados de las variables.

El objetivo fue establecer la correlación entre los momentos de lectura y la comprensión lectora. Los específicos son: establecer la relación de momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes universitarios de la universidad 2021. Determinar la relación entre los momentos para la comprensión lectora y la comprensión reorganizacional de los estudiantes de la universidad 2021. Determinar la correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los académicos de la universidad 2021. Definir la correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de los académicos de la universidad 2021.

En cuanto a la hipótesis general, existe una relación significativa entre los momentos de la comprensión de textos y la comprensión lectora. Las hipótesis específicas fueron, existe una relación significativa entre los momentos de comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes universitarios del 2021. Existe una relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizadora de los académicos de la universidad 2021. Existe una relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los universitarios de 2021. Existe una gran relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión de criterio de los alumnos de la universidad 2021.

II. MARCO TEÓRICO

Sobre los antecedentes nacionales, Villarroel (2017) realizó la tesis cuyo objetivo fue establecer diferencias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de, el propósito fue evaluar la comprensión de la investigación y, a su vez, comparar el nivel literal, el diploma inferencial y el diploma de criterio de los individuos examinados. El estudio fue descriptivo-comparativa de diseño no-experimental, una evaluación de la comprensión escrita analizando se utilizó como herramienta el uso de Martínez (2013) con su práctica validez y confiabilidad implementada a un patrón total de 556 colaboradores de las 2 universidades. Finalmente, las interpretaciones concluyó que: No existen grandes diferencias entre el análisis de comprensión de los estudiantes de Psicología de una universidad privada y universidad pública.

Núñez (2017) en su artículo sobre área semántica y evaluación de la comprensión de textos en estudiantes, investigación realizada en un patrón realizado a partir de 70 estudiantes universitarios. Concluyó: Existe una relación de 0,693 entre el área semántica y el análisis de la comprensión lectora en los estudiantes. Hay una media (0,453) del dominio semántico y el estudio de comprensión de nivel literal; una correlación frágil de (0,276) entre el área semántica y el saber hacer analítico dentro del problema inferencial; y, una baja datación (0.369) entre la región semántica y la comprensión de la forma de hacer los criterios.

Limache (2016) sobre Competencias psicolingüísticas y análisis de comprensión de estudiantes universitarios de primer-12 meses. La forma de investigación es descriptiva correlacional. Trabajó con cuarenta y cuatro estudiantes universitarios. Después de utilizar los dispositivos y procesarlos, se analizaron e interpretaron los efectos y se cumplió el propósito posterior: No hay grandes citas entre las habilidades psicolingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios en los primeros 12 meses de investigación.

Guevara (2014) en su tesis sobre Estrategias de dominio cooperativo y análisis de la comprensión con textos. Es un estudio imprescindible, nivel descriptivo, con diseño correlacional. La muestra consistió en ochenta y cinco estudiantes universitarios, una cantidad de muestra seleccionada

intencionalmente, no probabilísticamente, debido a la pequeña variedad de estudiantes dentro de la población. Se han implementado dos dispositivos: uno, que mide el conocimiento cooperativo con las dimensiones: interdependencia de alta calidad, responsabilidad de la persona y la organización, estimulación de la interacción y control interno del grupo. El otro dispositivo es una experiencia con un total de cuatro textos filosóficos que gradúan la escala: comprensión literal y hechos inferenciales. Se concluyó que no hay citas directas de las estrategias de cooperativas y la mirada a los textos de la información (0.193). Informó que no existe relación entre la interdependencia de alta calidad, el deber personal, la interacción estimulante y la gestión del grupo interno con el conocimiento de los textos filosóficos.

En cuanto a los antecedentes internacionales, Robles (2018) en su tesis sobre La autorregulación y su relación con la comprensión lectora, tuvo como objetivo establecer la conexión entre la autorregulación y el análisis de la comprensión. Los estudios se realizaron con la participación de ochenta y un sujetos, dentro del ámbito de estudio de la comprensión, se han implementado hojas de lectura reflexiva y dentro de la medición de la autorregulación el cuestionario sobre autorregulación, un Dispositivo eficaz y fácil de aplicar. Se concluyó que la autoeficacia está intensamente asociada con las estrategias de aprendizaje, principalmente en lugar de la comprensión lectora, y que cuanto más los estudiantes universitarios ejercen técnicas de autorregulación, mayor es el nivel de comprensión lectora que pueden alcanzar.

Thomas y Boscarino (2018) en su artículo sobre el Nivel de análisis de comprensión en estudiantes del primer año, tuvo como objetivo recopilar información sobre el estudio de la comprensión y el estudio de la conducta de los estudiantes universitarios que están comenzando la investigación universitaria. La técnica de trabajo pasa a ser descriptiva y exploratoria y realiza un trazado cualitativo y cuantitativo. Para ello, se evaluó la comprensión lectora en dos estilos de textos, además de los hábitos de lectura de los escolares que formaron parte de la muestra. Se concluyó que al alcance de una minoría de estudiantes que inician sus estudios universitarios se realiza una etapa de excelencia en los textos de conocimiento, destacando la problemática en los textos. La observación ha arrojado consecuencias que indican que los estudiantes que han tenido

experiencias de estudio más ricas en los años formativos y la niñez y que tuvieron modelos de lectura en el círculo de familiares, dentro de la tendencia terminaron una comprensión lectora.

Flores et al. (2017) en su artículo sobre Comprensión de textos en formato digital y revelado guía y auto-eficacia de estudio. Se utilizó un esquema cuasiexperimental, cuantitativo, descriptivo y correlacional. El patrón consistió en 55 estudiantes universitarios. Se han utilizado tres instrumentos de medida: un cuestionario de autorregulación de estudio y exámenes de comprensión de textos, basados en el modelo de comparación de comprensión de textos escritos. Se concluyó: Los universitarios colaboradores presentan una buena etapa de autodisciplina y baja comprensión de estudio en las dos ayudas de lectura, a pesar de que la puntuación es muy inferior en ayuda virtual. En ambas ayudas, el desempeño general es inverso a la complejidad de las preguntas. Entre 1º y 3º grado no crece la autorregulación comprensión lectora, al margen de la carrera de Educación General Básica con especialización en Lenguaje y Ciencias Sociales. Existe una relación alta entre la comprensión lectora impresa y la autorregulación. El apoyo ahora no parece afectar el estudio de la comprensión, sino que, alternativamente, se basa en los talentos específicos de lectura de las personas. Un lector en posición funcionará mejor en ambos medios de lectura.

Herrarte (2015) en su tesis titulada Comprensión lectora dentro de la técnica digital-estudio, de alumnos de la carrera docente. Con una muestra de sesenta y dos estudiantes universitarios. Concluyendo que los estudiantes universitarios del primer semestre de una facultad y técnico en gestión educativa, el plan de fin de semana no aporta significado al análisis de la comprensión en el procedimiento de enseñanza-estudio. La pérdida de comprensión lectora que poseen los estudiantes es resultado de un procedimiento académico faltante en compromisos dentro de la implementación de estrategias adecuadas y el mejoramiento de la adicción al estudio en alguna etapa de los niveles educativos previos a la universidad y que se pondera dentro y fuera de la universidad. Aula donde los estudiantes universitarios casi nunca se ven analizando. La conducta lectora se ve amenazada por la implementación y sencillez con la que la telefonía celular ha llegado a las aulas de los colegios universitarios, ya que el perfeccionamiento de un vocabulario superior y el ordenamiento de ideas que surgió a raíz del análisis de libros o textos

instructivos, ha crecido para cambiar a través de internet. Los estudiantes universitarios y docentes del semestre de primaria del PEM, coinciden en que los medios electrónicos de vanguardia afectan negativamente la lectura y la escritura, el chat ha motivado la redacción de mensajes al margen de la cuestión. Los educadores rechazan este ejercicio y los eruditos, aun cuando son conscientes de este apuro, normalmente verifican que continúan para lograrlo.

Neira (2015) sobre Lectura en una mejor educación: usa las estrategias de la comprensión de textos en estudiantes universitarios, con el objetivo de definir si existe una correlación entre las técnicas de estudio distintivas y el grado de comprensión de textos estándar y especializados en estudiantes universitarios primero. La prueba fue un diseño predictivo transversal no experimental, con un patrón de sesenta y un estudiantes universitarios. Se llegó a la conclusión: la comprensión de textos se ve mejor afectada por los rasgos de los estudiantes universitarios, mientras se examinan los textos, situación en la que se observan diferencias significativas de acuerdo con el establecimiento de egreso de Enseñanza Media y la carrera cursada. Sin embargo, cuando se leen textos especializados, no se observan diferencias significativas. Entre las estrategias, se destaca la inferencia puente, puesto que resulta ser predictora del buen desempeño lector tanto de la comprensión de textos generales como de textos especializados, lo que indica que esta estrategia constituye un sello del buen lector. Por esta razón, permite determinar correctamente la clasificación de los estudiantes en lectores hábiles y menos hábiles.

En relación a las bases teóricas de momentos de comprensión de textos, definición de estrategias de comprensión lectura para Neira (2015) consideró que estas estrategias de comprensión de textos posibilitan, el cumplimiento de lectura, y, por otra, reconociendo fallas en la comprensión. Según Solé (2004), el estudio de las estrategias de comprensión constituye un conjunto de estrategias, cuyo objetivo es adquirir un conocimiento global del texto, por eso hacen aportes al crecimiento de las capacidades de los lectores. Estos planteamientos son de alta naturaleza y suponen metas, planificación de los movimientos que se pueden desarrollar en su consecución, la evaluación de dichos movimientos y el cambiar viablemente ante el fracaso de lo que se llevó a cabo.

Trabasso y Bouchard (2002) definieron las estrategias de comprensión lectora como la toma de decisiones en torno a la elección y el uso del conocimiento de los procesos que facilitan un estudio enérgico, intencional, autorregulado y capaz basado totalmente en el objetivo y los rasgos del material textual. Al respecto, Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) afirmaron que la comprensión de textos es un enfoque de producción en el que intervienen la información que poseen los lectores y los aportes que aporta el uso del texto. La comprensión lectora es el resultado final de un sistema regulado, esto produce una interacción entre el contenido de tela material de los registros almacenados en la memoria del lector y las estadísticas proporcionadas con la ayuda del texto expresado.

Para Reynoso (2009), estudiar comprensión se refiere a las interacciones lectoras y el contenido textual, que se guarda en las memorias. Para Redondo (2008), estudiar la comprensión posibilitan elaborar significados, considerando relaciones entre las ideas más importantes del contenido textual con conocimientos que los lectores presentan. Esto se conoce como el procedimiento de interacciones entre los lectores y el texto.

Pinzas (2003) dijo que estudiar la comprensión representa los métodos constructivos, interactivos, estratégicos y metacognitivos. Es constructivo para las elaboraciones de interpretaciones de textos y sus partes. Siendo interactivos, debido a que los datos precedentes de lectores y los que se ofrecen a través del contenido textual se complementan en todos los sentidos en la elaboración de significados. Solé (2000) definió la comprensión lectora como algo que va más allá de un método evaluativo; Se trata de pensar en la forma de integrar elementos cognitivos, críticos y afectivos del lector, que se puedan evidenciar a través de habilidades y talentos que den como resultado un método de estudio eficaz. En realidad, existe la esencia que vitaliza y complementa el análisis, lo que lo convierte en un pasatiempo emocionante, significativo, dinámico y trascendental.

Teorías de estrategias de comprensión de textos, la versión al revés, el concepto que ayuda a esta versión, también llamada "de abajo hacia arriba" (o al revés), sostenía que la preocupación comienza a partir de unidades lingüísticas de etapa baja (grafemas, sílabas, frases, oraciones) para construir qué medios del texto. Así, el tema juega un estudio lineal a través del cual "descifra" el contenido

textual y accede a la información. La identificación y la comprensión de los dispositivos de etapa baja son suficientes para examinar.

Según Solé (1987), este modelo considera el estudio como una técnica secuencial y jerárquica que comienza con las identificaciones de las grafías que componen en letras y se acerca a dispositivos lingüísticos más amplios junto con frases y términos.

El modelo de arriba hacia abajo, a diferencia del modelo de abajo hacia arriba, en este modelo también conocido como "pináculo hacia abajo" (o pináculo hacia abajo), el lector utiliza, para empezar, unidades de etapa alta (antes, estándares, pensamientos e ideales, reseñas personales) para construir hipótesis sobre el medio del contenido textual. En un segundo momento, selecciona un rango positivo de signos del texto de bajo nivel.

Para Carrell (1990), el método de los textos informativos se termina camino a la implementación de dos tipos de esquemas: contenido material y formal. Estos esquemas, activados al utilizar al lector en el tiempo en su lectura, son diferentes en cada lengua-subcultura y permiten el conocimiento de la escritura siempre que se ejecute sobre ellos una pintura sistemática antes de cerrar el texto. Para su componente, Gaonac'h (1992) describió las estrategias de comprensión señalando que el lector está sometido a una sobrecarga cognitiva resultante del tratamiento de dispositivos de bajo estadio (palabras), lo que le impide utilizar de forma fiable los elementos de alto estadio (organizadores textuales, por ejemplo) en el saber hacer de la escritura.

El método internacional de textos, de acuerdo con Lehmann y Moirand (1980) es una versión más reducida lingüística que psicolingüística y se basa en el relevamiento de textuales, enunciativos, iconográficos, entre otros; Esto da como resultado la ruptura de la linealidad del contenido textual y la rápida ubicación, con la ayuda del lector, de una cantidad positiva de estadísticas críticas contenidas en el informe escrito. Esta técnica se transformó en una propuesta demasiado centrada en la evaluación del discurso (lo que significa que sus aportes son especialmente los de un estudio "lingüista" de los textos) y en la capacidad anticipatoria de los lectores. Según Lehmann y Moirand (1980) se transformó en una concepción completamente lingüística de la actividad de estudio (en la que) la

manera del lector que traduce un contenido textual podría ser análoga a la del lingüista que analiza la estructura del contenido textual igual.

Souchon (2002) consideró que el sentido y la alteración están unidos indisolublemente en el marco de una semántica de la alteración. El medio se construye a partir de las regiones del texto en las que hay cambios. Además, afirmó que “para ayudar a la gente a aprehender es de vital importancia ayudarles a intrincar por sí mismos su dispositivo personal de recepción de textos escritos” (p. 20).

Tipos de estadísticas que facilitan la información de los textos, mientras los estudiantes universitarios examinan, encuentran dos tipos de información que les ayudan a encontrar los medios del contenido textual que el autor ha querido traer. Así, para examinar, Solé (2004) mencionó que se necesita: Información visual (forma de la superficie). Es el único que ofrece el contenido textual impreso y va de los ojos al cerebro. Así, el mayor nivel de desarrollo que puede alcanzar el alumno durante la lectura es la traducción de los signos de la imagen, que se realiza de forma muy óptica, sin prejuicios de la evocación sonora. Siendo esta estadística vital, también es insuficiente para comprender. Por lo tanto, se buscan estadísticas no visuales.

Las estrategias de comprensión de textos, Solé (2004), señaló que el estudio de la comprensión debe incrementar el conocimiento de las siguientes técnicas o estrategias: Establecimiento de los objetivos de análisis. Explique qué leer, proporcionando todos los registros vitales para que el lector identifique lo que necesita hacer para lograr ese propósito. Por su parte, Neira (2015), propusieron estrategias que: (a) contribuyen a los lectores a desarrollar textos en base a coherencia, (b) conexión de los textos con los conocimientos previos y (c) organización, reestructuración y síntesis de la información del texto. Entre las cuales destacan: Sobre la relectura, parafraseo y segmentación. Son referidas a estrategias enfocadas en el texto (McNamara, et al., 2007).

Las inferencias puente, las inferencias puente surgen de la comprensión de la información que está explícita en el texto a partir de sus implicaciones, relaciones que pueden darse en varios niveles de complejidad; entre las cuales se encuentran

el establecimiento de relaciones anafóricas, de relaciones causa – efecto o inferencias que permiten desambiguar unidades léxicas (McNamara, et al., 2007). Sobre las inferencias elaborativas. Permiten al lector extender o completar la información explícita del texto basándose en su conocimiento previo, esto es, ir más allá del texto. Se producen debido a que, presumiblemente, el contexto semántico de la oración que se refleja en el conocimiento de mundo, por lo que se vuelve disponible en la memoria operativa, de esta forma, se complementa la información del texto (McNamara, et al., 2007).

Sobre el monitoreo, este consiste en determinar el nivel de comprensión a medida que se avanza en la lectura de un texto. Esta estrategia surge de los procesos de mapeo, puesto que el lector es consciente de si es capaz de relacionar la oración actual y el contexto previo del discurso, esto es, el lector se da cuenta cuando no le es posible relacionar las ideas en el texto. Esta estrategia es relevante debido a que es preciso que el lector reconozca cuando su comprensión ha fallado, lo que implica que el lector esté alerta para detectar errores, lo que le permitirá continuar la lectura o bien adoptar alguna estrategia remedial que le permita continuar con ella (McNamara, et al., 2007).

La síntesis, es una búsqueda de los lectores por construir la macroestructura del texto, integrando las ideas principales en una idea global. Esta búsqueda puede ocurrir tanto durante la lectura como después de la lectura. Se trata de una estrategia cuyo fin es recordar el texto. En la lectura, los lectores reducen las informaciones del texto a núcleo que sean manejables con información importante. McNamara, et al. (2007). El vocabulario en contexto. Se usa para poder continuar la lectura sin detenciones, es decir, se usan claves del contexto interno o externo de una palabra para inferir su significado o la connotación con la que es usada en una oración determinada, sobre todo si el significado de dicha palabra es crítica para la comprensión del texto (Afflerbach y Cho, 2009).

En relación a las dimensiones de los momentos de comprensión de textos, la dimensión antes de la lectura, De acuerdo con Solé (2004) Para empezar a estudiar hay que estimular al alumno, necesita ubicar sentido en lo que va a hacer, por tanto: Insiste en el concepto de que la lectura debe ser un pasatiempo placentero y que, de todos modos, se deben diferenciar condiciones en las que leen realmente del estudio. Considerado como un pasatiempo competitivo, que debe ser un interés significativo y oficialmente numeroso (orales, colectivos, en voz

alta, en silencio) y es vital que los formadores se involucre en las mismas labores de analizar que propone, debido a que siendo muy dificultoso para una persona que ahora no se enorgullece de analizar darse cuenta de la forma de transmitirlo a los demás.

En un proceso de análisis, el estudiante debe preguntarse, ¿qué voy a examinar? A partir de esta consulta, los objetivos del estudio se establecen delante del texto, que puede ser muy numeroso (Solé, 2004). Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) dijeron que dentro de las técnicas que se pueden utilizar antes de comenzar a examinar, se pueden destacar cuatro movimientos esenciales: determinar el género discursivo que estamos manejando, descifrar el propósito de analizarlo, activar la comprensión previa y generar preguntas que puedan ser respondidas y verificadas con la ayuda del estudio del texto. Rápidamente, espere que se examinen los factores únicos del texto. Antes de comenzar una lectura conviene plantear algunas preguntas sobre el contenido textual a examinar, deben promover preguntas a estudiantes universitarios sobre el contenido textual. Solé (2004) recomendó formular o ayudar a los estudiantes universitarios a formular preguntas pertinentes que provoquen configurar el tema del contenido textual, sus pensamientos e ideas argumentativas.

La medición en alguna etapa del análisis, consistente con Solé (2000), el lector profesional no es el más simple consciente, sin embargo, adicionalmente es consciente de establecimiento de formas correctivas adecuadas. Las lecturas son formas internas, sin embargo, debe ser entrenada. En este sentido, se ha resaltado la importancia de "modelar", donde los universitarios ven al formador examinar el contenido textual. Solé (2000) dijo que "también es vital que los propios estudiantes elijan notas e índices, que formulan hipótesis, que las afirmen, que construyendo interpretaciones" (p. 102).

Durante la lectura, el profesor debe ofrecer a los estudiantes lecturas que permitan esperar, a hacer resúmenes, que pueden ser lecturas que posibilitan utilizarlo y se sugiere que debería ser realizado: Sobre las técnicas durante la lectura. Para llevarlos a cabo a lo largo del estudio, el profesor debe recordar los siguientes factores: 1) lecturas y afirmaciones, 2) descifrar los temas y los motivos comunicativos, (3) aclarando o explicando posibles dudas sobre el contenido textual, cuatro) resumir los pensamientos del contenido textual, 5) reestudiar los

elementos desconcertantes, 6) buscar consejos en el diccionario, 7) pensando en voz alta, haciendo ciertos conocimientos, ocho) crear fotografías intelectuales para visualizar descripciones indistintas.

Por su parte, Block y Presseficacia (2007) manifestaron que las técnicas a lo largo del análisis son fundamentales, teniendo en cuenta que ayudan a constituir mentalmente el texto escrito que se está estudiando, además de supervisar esta técnica. Para ello, es muy importante aplicar técnicas para llevar a cabo eficazmente estrategias de palabras, interpretaciones de oraciones y párrafo, comprensión de lectura y supervisiones de las comprensiones declaradas.

La dimensión después de leer, en publicar-estudiar, se consideran tres técnicas: identificación de la idea primaria, entrenamiento del resumen, sistema y respuesta a preguntas. La primera estrategia, después de analizar, es que el alumno debe extraer el concepto principal del estudio de contenido textual, para que tenga en cuenta de qué se trata el examen de estudio. Debe comprender: a) deshacerse de los registros triviales; b) integrar estadísticas o principios de manera jerárquica; y, c) construir la idea primaria. El método para preparar el resumen consiste en: a) producir algún otro contenido textual que esté asociado con el contenido textual principal; b) Expresa el concepto o las ideas principales de forma más económica, ahorrando tiempo y espacio. La estrategia para formular y responder preguntas a través de: a) preguntas de respuesta literal; b) suponer y buscar preguntas (inferencial); y, c) cuestiones de elaboración privada (opinión). Solé (2000) destacó las variaciones cognitivas entre texto narrativo y expositivo, se establece que los lectores desde los primeros años han interiorizado esquemas de presentación/molestia /selección, y los eventos que desarrollan sean semejantes a los de las interacciones sociales regulares.

Solé (2000) resulta beneficioso crear condiciones en las que la lectura sea lo más cercana posible a lo que constituye estudiar en estilos de vida ordinarios, en los que observamos por algunas razones. También que los estudiantes tengan interacción, intercambien factores de visión y aduzcan las razones de sus elecciones, sin que estas interacciones suplanten a la persona que estudia. Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) refirieron que las estrategias empleadas después del análisis pueden ser numerosas, sin embargo, todas persiguen una razón seleccionada junto con la revisión de la forma de analizar y el enfoque del nivel de pericia completado. Aquí es donde los estudiantes universitarios tienen que

estudiar para repasar las preguntas, inferencias y predicciones que han hecho antes y todo a través del método de análisis, utilizando toda la información del contenido textual.

Sobre las bases teóricas de los niveles de comprensión lectora, la definición de analizar las etapas de comprensión, Según Arenas (2014) y Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) los niveles de comprensión del estudio se entienden como las técnicas de idea que toman región en el sistema de análisis, las cuales se generan paso a paso en la medida en que el lector pueda emplear sus conocimientos y reseñas. Para su elemento, Peralbo (2009) explicó que la comprensión lectora es un procedimiento basado totalmente en el contenido textual, de carácter interactivo, con funciones específicas y que depende tanto del contenido textual como de la persona que lo lee.

Los modelos de reconocimiento de la palabra, Estos modelos se centran en explicar dos de los modelos de máxima influencia en el reconocimiento de palabras, es el modelo logogen de Morton (1969) y el modelo de doble dirección de Coltherat (1978) los que explican colectivamente el análisis de palabras reconocidas y desconocidas. Del mismo modo, las modas de oportunidad para el 2 obtienen acceso a rutas al léxico.

El modelo de acceso directo al léxico, se toma en consideración el más convencional y rechaza el departamento de métodos, en este mismo acceso, en etapas independientes. Morton (1969) admitió que el contexto extraléxico (sintáctico y semántico) puede interferir dentro de los procedimientos de reputación y que los mecanismos responsables de la identificación de la palabra se representan mediante detectores que funcionan en paralelo siempre que aparece la palabra estímulo y en particular como sigue: La versión de doble vía, Coltherat (1978) propuso la versión de doble vía: una dirección léxica o lectura visible y una vía no léxica o fonológica. La ruta léxica es el proceso a través del cual un conjunto de letras o caracteres transmitidos desencadena el acceso de la palabra correspondiente en nuestro léxico interno.

Para la versión de procesamiento distribuido paralelo (PDP) de Seidenberg y McClelland (1989). Representa una de las opciones más radicales e influyentes en el modelo de ruta gemela. Uno de los postulados esenciales del concepto dual está desconcertado: la necesidad de dos mecanismos independientes para

observar estímulos únicos hechos de frases atípicas y pseudopalabras, ofreciendo, en cambio, un único mecanismo que pueda dar cuenta de la lectura de ambos tipos. De estímulos. Con respecto a la versión de Van Orden, Pennington y Stone (1990) se apoyan en particular en un conjunto vital de críticas, articuladas a través de la negación de la independencia intencional de los dos para lograr la admisión en las rutas del léxico.

En la versión del curso fonológico-visible, Ehri (1992) planteó que, desde la oportunidad fonológica-visual, los procesos fonológicos se inmiscuyen en la lectura léxica. Por lo tanto, las conexiones directas entre la forma escrita de la palabra y su pronunciación son únicas y sistemáticas. El modelo de búsqueda en serie. Según Forster (1976), las operaciones de identidad de frase se preparan en dos niveles. En la primaria se podrían iniciar los enfoques de recuperación de la forma y en la 2ª el objetivo es la recuperación del sentido.

En cuanto a la versión activación-verificación, según Paap, Newsome, McDonald y Schvaneveldt (1982) se cubrió una fase de activación y una fase de verificación, aunque en primer lugar se inició una tercera fase, la fase de elección. En la versión de activación interactiva, Rumelhart (1977) avanzó una versión de examen interactivo. McClelland (1979) examinó la noción de que la información va de la mano con la deriva y su modelo en cascada. Según McClelland y Rumelhart (1981): a) el procesamiento perceptual ocupa un área dentro de una herramienta en la que existen numerosos niveles de procesamiento; para creencia visible puede haber un diploma de competencias visuales, cualquier otro de letras y otro de frases, así como mejores rangos de procesamiento que podrían ofrecer hechos desde el pináculo hasta el final. En cuanto a los componentes del estudio de la comprensión, Mata, Núñez y Rienda (2015) señalaron 3 aditivos de la comprensión lectora: el lector, el texto y el contexto. El papel del lector. Cada lector procesa un contenido textual de manera diferenciada basándose totalmente en una comprensión diversa que le incide en reconocerlo.

En cuanto a las estrategias que se inmiscuyen en la comprensión de los textos, Idrogo (2017) planteó que, con el fin de adquirir un conocimiento adecuado del contenido textual leído, existen estrategias, que se inmiscuyen desde los sentidos, consistentes en la vista, el contacto, además a las técnicas. Mentales simples, que juegan una función esencial en los textos de conocimiento, que

pueden ser: Percepción. Los procedimientos mentales primarios. Los métodos cognitivos y sus movimientos interesados en analizar la comprensión comprenden el reconocimiento de frases y su asociación con ideas almacenadas en la reminiscencia, la mejora de pensamientos, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se examina y lo que ya se sabe. Los procedimientos cognitivos en cuestión son los siguientes: Interés selectivo, análisis secuencial, síntesis y reminiscencia. Enfoques cognitivo-lingüísticos (Idrogo, 2017).

En cuanto a la evaluación del análisis de las etapas de comprensión, Según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) en Alcarráz y Zamudio (2015), Para comparar el estudio de la comprensión es fundamental aprehender las operaciones que se inmiscuyen en las estructuras cognitivas, modificándolas y en ocasiones realizándolas en la forma en que se construye una ilustración intelectual coherente del texto, por tanto, si queremos valorarlo, debemos recordar elementos que consisten en: microestructura, macroestructura, superestructura, elaboración de un modelo intelectual y autorregulación.

En cuanto a las dimensiones de rangos de comprensión del estudio, el tamaño primario Comprensión literal, Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) enunciados en Arias y Coca (2018), indicaron que este tipo de comprensión se refiere a los datos expresos que aparecen dentro del texto. Puede ser muy crítico trabajar en este grado de comprensión para el segmento de conocimiento del análisis. Según Rigo (2010), en este grado se accede explícitas dentro del contenido textual mediante la localización de las ideas más relevantes sin necesidad de hacer inferencias. Por este motivo, se considera fundamental pintar sobre este tipo de información al inicio de aprender a examinar.

La Dimensión Comprensión reorganizativa, también llamado el grado de secuenciación, aquí el lector puede ser capaz de ordenar temporalmente las numerosas actividades que han ocurrido dentro del contenido textual (lo que ocurre primero y lo que ocurre después). Rigo (2010) afirmó que esta forma de información intenta ordenar temporalmente las actividades, actividades, experiencias que aumentan durante la duración del contenido textual (lo que ocurre antes y lo que ocurre después). Catalá, et al. (2001) referido en Arias y Coca (2018), indicó que, para lograr un sistema de análisis más adecuado, debe existir un orden lógico para ordenar y sintetizar el contenido recibido de manera integral, para que luego se pueda delinear. Para adquirir una gestión adecuada en esta etapa, es necesario

tener en cuenta lo siguiente: a) suprimir estadísticas triviales o redundantes; b) constan de unidades de ideas en principios inclusivos; c) reorganizar la información de acuerdo con ciertos objetivos; d) hacer un resumen de manera jerárquica; e) clasificar lugares, seres humanos, objetos y movimientos señalados en el contenido textual; f) deducir los estándares utilizados en una categoría; g) reestructurar un contenido textual delimitándolo; h) decodificar un esquema dado; i) títulos colocados que engloban el significado de un texto; j) dividir un texto en elementos extensos; k) descubrir subtítulos para estos elementos; l) reorganizar mediante el cambio de criterios (temporal, causal, jerárquico, etc.); m) definir los factores o ideas del texto mediante el uso de oraciones u organizadores gráficos; n) resumir mediante oraciones que produzcan estadísticas o ideas explícitas.

La dimensión de comprensión inferencial, también denominada interpretativa. Rigo (2010) afirmó que este grado se refiere a hechos que se entienden dentro de un contenido textual, porque permite al lector examinar ideas complejas, hipótesis o elementos que no se encuentran explícitamente dentro del contenido textual. Dependerá mucho del deleite no público que tenga el lector, en relación con las condiciones de su entorno para que pueda hacer numerosas conjeturas sobre el contenido textual. Cassany, Luna y Sanz (2003) citados en Arias y Coca (2018), mencionaron que “la inferencia es la capacidad de comprender algo seguro del contenido textual a partir del cual medio de la relajación. En otras palabras, incluye la superación de las lagunas que por diversas razones aparecen dentro de la forma de construir información” (p. 213).

Catalá, et al. (2001) señalado en Arias y Coca (2018), propuso recoger los siguientes aspectos: a) prediciendo resultados; b) infiriendo el significado de palabras nuevas; c) inferir consecuencias previsibles de determinadas causas; d) vislumbrar las razones de ciertas consecuencias; e) infiriendo secuencias lógicas; f) inferir los medios de términos establecidos de acuerdo con el contexto; g) interpretar de manera eficiente el lenguaje figurativo; h) recomponer un contenido textual variado algún hecho, persona, situación; i) prevea un acabado único.

Dimensión Comprensión crítica, Considerado como uno de los rangos más cruciales, porque significa que el lector ha alcanzado un grado seguro de lectura adulta. Pérez (2005) dijo que el lector va a obtener su propia imagen reflejada sobre el contenido textual leído, pero para ello es vital que cuente con información diversa adquirida de activos únicos, en el camino de evaluar el contenido del contenido

textual al contrastarlo con su experiencia personal que han obtenido de la arena. Este nivel le permitirá hacer sus juicios personales, valorar juicios sobre el contenido textual y proporcionar una interpretación privada sobre el análisis. Catalá, et al. (2001) citado en Arias y Coca (2018), propuso que en la forma de ampliar esta etapa, considerando: a) evaluar el contenido material de un texto desde un factor de vista personal; b) distinguir un hecho de una opinión c) emitir un juicio en oposición a una conducta; d) concretar las reacciones que provoca un contenido textual positivo; e) empezar a estudiar la intención; f) determinar la honradez de escritor g) identificar los argumentos falsos o incorrectos.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo básica

En cuanto al tipo fue básica, Sánchez y Reyes (2015) expresaron que intenta responder a los problemas sustanciales, en tal sentido, describe, explica, predice o retro dice la realidad con lo cual se va en búsqueda de principios y eficacias generales que permitan organizando teorías científicas.

El estudio es de nivel correlacional

En cuanto al nivel de estudio se establece el descriptivo correlacional, los estudios correlacionales tienen el propósito del conocimiento de la relación que existe entre las variables en el contexto que propone la investigación (Hernández et al., 2014).

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental: Corte transversal y correlacional, ya que no se manipuló ni se sometió a pruebas las variables de estudio (Hernández et al., 2014).

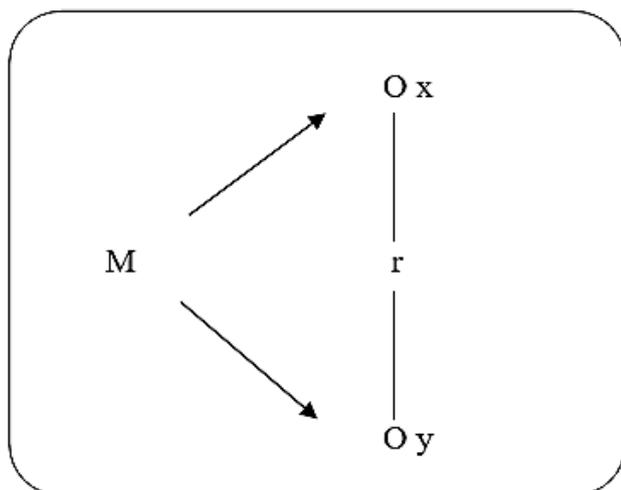


Figura 1. Diagrama del diseño correlacional

Donde:

M : 125 estudiantes

Ox : Variable momentos de la comprensión lectora

r : Relación entre variables.

Oy : Variable niveles de comprensión de lectura

Enfoque de la investigación: Cuantitativo

Hernández, Fernández y Baptista (2014) expresaron que se utiliza la recolección de data para la prueba de hipótesis en relación a la medición y análisis estadísticos, con la finalidad de establecer los comportamientos y probar teorías.

Método de investigación

El método empleado fue hipotético deductivo, recogiendo y procesando los datos de la investigación. “El método hipotético deductivo se origina de las hipótesis plausibles como consecuencia de sus inferencias del conjunto de data empírica o de principios y eficacias de forma general (Sánchez y Reyes, 2015)

3.2 Variables y operacionalización

3.2.1 Definición conceptual de las variables

Variable 1: Momentos para la comprensión de textos

Según Solé (2004) el estudio de las estrategias de comprensión constituye un conjunto de estrategias, cuyo objetivo es adquirir un conocimiento global del texto, por eso hacen aportes al crecimiento de las capacidades de los lectores. Estos planteamientos son de alta naturaleza y suponen metas, planificación de los movimientos que se pueden desarrollar en su consecución, la evaluación de dichos movimientos y el cambiar viablemente ante el fracaso de lo que se llevó a cabo.

Variable 2: Niveles de comprensión de lectura

Según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) los niveles de comprensión del estudio se entienden como las técnicas de idea que toman en cuenta el sistema de análisis, las cuales se generan paso a paso en la medida en que el lector pueda emplear sus conocimientos y procesos de autorregulación

Definición operacional de las variables

Variable 1: Momentos para la comprensión de textos

Conjunto de estrategias para medir la variable momentos de la lectura, mediante las dimensiones, antes, durante y después, a través de un instrumento dicotómico.

Variable 2: Niveles de comprensión de lectura

Conjunto de estrategias para medir los niveles de la variable comprensión de la lectura, mediante las dimensiones, literal, reorganizativa, inferencia y crítica, a través de un instrumento dicotómico.

3.3 Población, muestra y muestreo

Población

La población fue de 150 estudiantes.

Criterios de inclusión

Se incluyen estudiantes de ambos sexos

Criterios de exclusión

Se excluyen estudiantes que no participaron de las encuestas

Muestra

La muestra fue de 120 estudiantes.

Muestreo

El muestreo fue de tipo no probabilístico se caracteriza por que se selecciona a conveniencia del investigador.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos

Técnicas de recolección de los datos

La técnica utilizada es la encuesta y esta permite aplicar los instrumentos de forma masiva (Hernández et al., 2014).

Instrumentos de recolección de los datos

Los instrumentos para la presente investigación son los cuestionarios y se establecen como conjunto de afirmaciones que posibilitan el recojo de datos (Hernández et al., 2014).

Ficha técnica

Cuestionario de momentos de la lectura

Autor: Solé (2004)

Administración: individual

Tiempo: 20 min

Número de ítems: 15 ítems

Descripción de la escala: dicotómica Si=1 y No = 0

Tabla 1

Baremos de momentos de la lectura

Variable	Dim1	Dim2	Dim 3	Niveles
11-15	5-6	4-5	4	Adecuado
6-10	3-4	2-3	2-3	Regular
0-5	0-2	0-1	0-1	Inadecuado

Ficha técnica

“Cuestionario de niveles de comprensión lectora”

Autores: Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001)

Administración: individual

Tiempo: 30 min.

Número de ítems:

Descripción de la escala: Dicotómica correcto=1 e incorrecto = 0

Tabla 2

Baremos de la variable comprensión lectora

Variable	Dim1	Dim2	Dim 3	Dim4	Niveles
26-38	8-11	4-5	10-14	6-8	Superior
13-25	4-7	2-3	5-9	4-5	Medio
0-12	0-3	0-1	0-4	0-2	Inferior

Validación del instrumento

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, que son especialistas y miden la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems.

Confiabilidad

Los instrumentos se aplicaron la confiabilidad de Kr-20 debido a que la escala del instrumento fue dicotómica.

Tabla 3

Confiabilidad de las variables

Variables	Kr-20	N° Elementos
Momentos de la lectura	0.88	15
Niveles de comprensión lectora	0.96	38

3.5 Procedimiento

Los datos fueron procesados, luego de haber recogido los datos en Excel se procede a realizar los resultados estadísticos en Spss y se hallaron resultados descriptivos e inferenciales.

2.6 Método de análisis de los datos

En relación al método del análisis de los datos, se toma en cuenta el permiso que debe realizar el investigador y de este modo se inicia con la aplicación de los instrumentos en la institución, luego se realiza el recojo de datos en Excel para luego procesarlos en el SPSS versión 25.

2.7 Aspectos éticos

En cuanto a los aspectos éticos se establece que es importante considerar el estilo de redacción de Apa 7ma edición, siendo imprescindible para estos aspectos. Por otro lado, se considera solicitar los permisos correspondientes y poder aplicar los instrumentos de investigación y realización de la investigación; así mismo, se entregaron los consentimientos informados a todos los integrantes de la muestra del estudio.

IV. RESULTADOS

1.1 Descripción de resultados

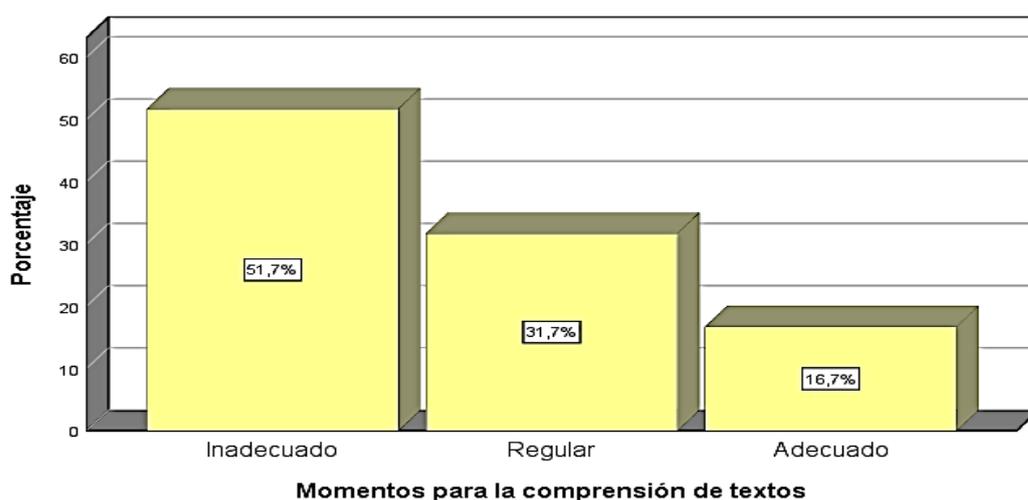
Tabla 4

Momentos para la comprensión de textos

	F	%
Inadecuado	62	51,7
Regular	38	31,7
Adecuado	20	16,7
Total	120	100,0

Figura 1

Distribución de momentos para la comprensión de textos



En la tabla 4 y figura 1, se presentó la distribución de los momentos de la comprensión de textos y el 51.7% presentó nivel inadecuado, el 31.7% presentó nivel regular y 16.7% presentó nivel adecuado.

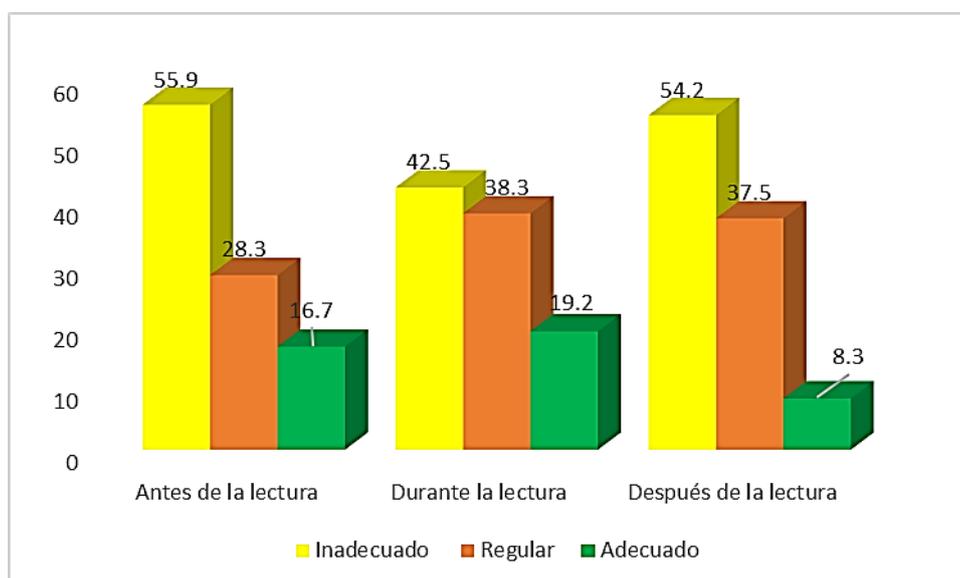
Tabla 5

Distribución de las dimensiones de la variable momentos de la comprensión de textos

Niveles	Antes de la lectura		Durante la lectura		Después de la lectura	
	f	%	f	%	f	%
Inadecuado	66	55.9	51	42.5	65	54.2
Regular	34	28.3	46	38.3	45	37.5
Adecuado	20	16.7	23	19.2	10	8.3
Total	120	100	120	100	120	100

Figura 2.

Distribución de las dimensiones de la variable momentos de la comprensión de textos



En la tabla 5 y figura 2, se presentó la distribución de los niveles antes de la lectura y el 55.9% presentó nivel inadecuado, el 28.3% presentó nivel regular y 16.7% presentó nivel adecuado. En relación a la distribución de los niveles durante la lectura, el 42.5% presentó nivel inadecuado, el 38.3% presentó nivel regular y 19.2% presentó nivel adecuado y en relación a la distribución de los niveles después de la lectura, el 54.2% presentó nivel inadecuado, el 37.5% presentó nivel regular y el 8.3% presentó nivel adecuado.

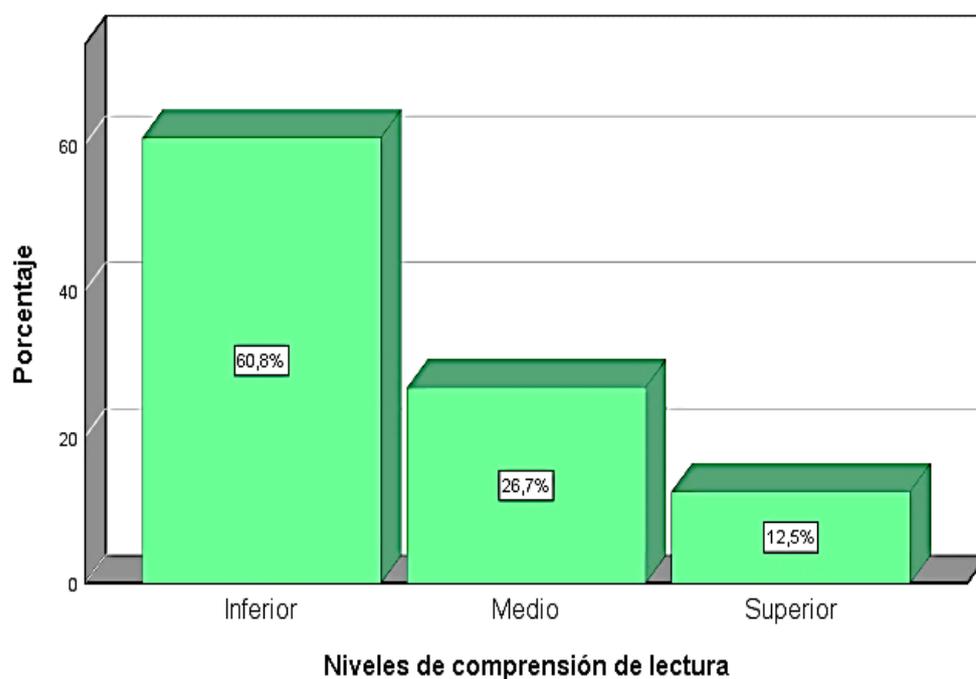
Tabla 6.

Distribución de niveles de comprensión de lectura

	F	%
Inferior	73	60,8
Medio	32	26,7
Superior	15	12,5
Total	120	100,0

Figura 3.

Distribución en niveles de comprensión de lectura



En la tabla 6 y figura 3, se presentó que en la variable comprensión de lectura que el 60.8% presentó nivel inferior, el 26.7% presentó nivel medio y el 12.5% presentó nivel superior.

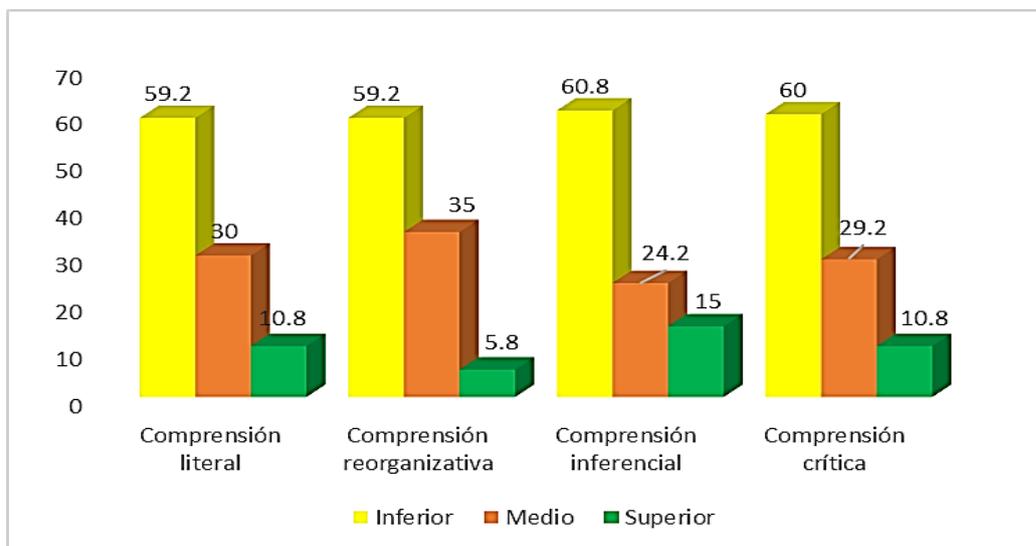
Tabla 7

Distribución de niveles de las dimensiones de la comprensión lectora

Niveles	Comprensión literal		Comprensión reorganizativa		Comprensión inferencial		Comprensión crítica	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Inferior	71	59.2	71	59.2	73	60.8	72	60.0
Medio	36	30.0	42	35.0	29	24.2	35	29.2
Superior	13	10.8	7	5.8	18	15.0	13	10.8
Total	120	100	120	100	120	100	120	100

Figura 4.

Distribución en niveles de las dimensiones de la comprensión lectora



En la tabla 7 y figura 4, se presentó que en la dimensión comprensión literal, que el 59.2% presentó nivel inferior, el 30% presentó nivel medio y el 10.8% presentó nivel superior. Así mismo, en cuanto a la dimensión comprensión reorganizativa, el 59.2% presentó nivel inferior, el 35% presentó nivel medio y el 5.8% presentó nivel superior. En cuanto a la dimensión comprensión inferencial, el 60.8% presentó nivel inferior, el 24.2% presentó nivel medio y el 15% presentó nivel superior y en cuanto a la dimensión comprensión crítica, el 60% presentó nivel inferior, el 29.2% presentó nivel medio y el 10.8% presentó nivel superior.

4.2 Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021.

Ha: Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021.

Tabla 8

Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura

Correlaciones			Momentos para la comprensión de textos	Niveles de comprensión de lectura
Rho de Spearman	Momentos para la comprensión de textos	Coeficiente de correlación	1,000	,815**
		Sig. (bilateral)	-	,000
		N	120	120
	Niveles de comprensión de lectura	Coeficiente de correlación	,815**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	-
		N	120	120

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

En la tabla 8, se contrastó la hipótesis general: se realizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman = 0.815** interpretándose como alta relación positiva, con $p = 0.000$ ($p < 0.05$); rechazando la hipótesis nula.

Primera hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021.

Ha: Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021.

Tabla 9

Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021.

Correlaciones				
			Momentos para la comprensión de textos	Comprensión Literal
Rho de Spearman	Momentos para la comprensión de textos	Coefficiente de correlación	1,000	,700**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Comprensión Literal	Coefficiente de correlación	,700**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

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

En la tabla 9, se realizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman = 0.700** interpretándose como alta relación positiva, con $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$); rechazando la hipótesis nula.

Segunda hipótesis específica

H₀: No existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021.

H_a: Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021.

Tabla 10

Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa

		Correlaciones		
			Momentos para la comprensión de textos	Comprensión Re organizativa
Rho de Spearman	Momentos para la comprensión de textos	Coefficiente de correlación	1,000	,672**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Comprensión Re organizativa	Coefficiente de correlación	,672**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

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

En la tabla 10, se realizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman = 0.672** interpretándose como moderada relación positiva, con $p = 0.000$ ($p < 0.05$); rechazando la hipótesis nula.

Tercera hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes de la universidad, 2021.

Ha: Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes de la universidad, 2021.

Tabla 11

Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes

		Correlaciones		
			Momentos para la comprensión de textos	Comprensión inferencia
Rho de Spearman	Momentos para la comprensión de textos	Coefficiente de correlación	1,000	,697**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Comprensión inferencia	Coefficiente de correlación	,697**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

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

En la tabla 11, se realizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman = 0.697** interpretándose como moderada relación positiva, con $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$); rechazando la hipótesis nula.

Cuarta hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de los estudiantes de la universidad 2021.

Ha: Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de los estudiantes de la universidad 2021.

Tabla 12

Correlación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial

Correlaciones			Momentos para la comprensión de textos	
			Comprensión Crítica	
Rho de Spearman	Momentos para la comprensión de textos	Coeficiente de correlación	1,000	,561**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Comprensión Crítica	Coeficiente de correlación	,561**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

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

En la tabla 12, se realizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman = 0.561** interpretándose como moderada relación positiva, con $p = 0.000$ ($p < 0.05$); rechazando la hipótesis nula.

V. DISCUSIÓN

Se encontró en la hipótesis general, existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021, con Rho de Spearman = 0.815 y $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$). Al respecto, la observación ha arrojado consecuencias que indican que los estudiantes que han tenido experiencias de estudio más ricas en los años formativos y la niñez y que tuvieron modelos de lectura en el círculo de familiares, dentro de la tendencia terminaron una comprensión lectora. Flores et al. (2017) concluyeron que, los universitarios colaboradores presentan una buena etapa de autodisciplina y baja comprensión de estudio en las dos ayudas de lectura, a pesar de que la puntuación es muy inferior en ayuda virtual. En ambas ayudas, el desempeño general es inverso a la complejidad de las preguntas. Entre 1º y 3º grado no crece el nivel de autorregulación o comprensión de textos, al margen de la carrera de Educación General Básica con especialización en Lenguaje y Ciencias Sociales. Existe una relación alta entre la comprensión lectora impresa y la autorregulación. El apoyo ahora no parece afectar el estudio de la comprensión, sino que, alternativamente, se basa en los talentos específicos de lectura de las personas. Un lector en posición funcionará mejor en ambos medios de lectura.

En cuanto a los resultados descriptivos, se encontró que más del 50% de los académicos alcanzaron la etapa literal de manera óptima (alrededor del 82% de los académicos en el nivel inferencial, y más del 50% de los académicos lograron pasar por alto la etapa de preparación (López, 2014) y así mismo, coincidió en la baja comprensión de lectura es un problema latente en el nivel primario, secundaria e inclusive en educación superior. Lo que se pretende es aplicar estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura en alumnos de educación superior (Robles, 2018).

Coincidiendo además con Herrarte (2015) en su tesis titulada Comprensión lectora dentro de la técnica digital-estudio Concluyó que la pérdida de comprensión lectora que poseen los estudiantes es resultado de un procedimiento académico faltante en compromisos dentro de la implementación de estrategias adecuadas y el mejoramiento de la adicción al estudio en alguna etapa de los niveles educativos previos a la universidad y que se pondera dentro y fuera de la universidad. Aula donde los estudiantes universitarios casi nunca se ven analizando. La conducta

lectora se ve amenazada por la implementación y sencillez con la que la telefonía celular ha llegado a las aulas de los colegios universitarios, ya que el perfeccionamiento de un vocabulario superior y el ordenamiento de ideas que surgió a raíz del análisis de libros o textos instructivos, ha crecido para cambiar a través de internet. Los estudiantes universitarios y docentes del semestre de primaria del PEM, coinciden en que los medios electrónicos de vanguardia afectan negativamente la lectura y la escritura, el chat ha motivado la redacción de mensajes al margen de la cuestión. Los educadores rechazan este ejercicio y los eruditos, aun cuando son conscientes de este apuro, normalmente verifican que continúan para lograrlo.

Así mismo, Neira (2015) llegó a la conclusión que la comprensión lectora se ve mejor afectada por los rasgos de los estudiantes universitarios de primer año mientras se examinan los textos, situación en la que se observan diferencias significativas de acuerdo con el establecimiento de egreso de Enseñanza Media y la carrera cursada. Sin embargo, cuando se leen textos especializados, no se observan diferencias significativas. Entre las estrategias, se destaca la inferencia puente, puesto que resulta ser predictora del buen desempeño lector tanto de la comprensión de textos generales como de textos especializados, lo que indica que esta estrategia constituye un sello del buen lector. Por esta razón, permite determinar correctamente la clasificación de los estudiantes en lectores hábiles y menos hábiles.

Es importante establecer que las estrategias metodológicas son muy importantes y al respecto, Guevara (2014) concluyó de que no existe una relación directa entre las estrategias de dominio cooperativo y el estudio de la comprensión de textos (0.193). Asimismo, informó que no existe relación entre la interdependencia de alta calidad, el deber personal, la interacción estimulante y la gestión del grupo interno con el conocimiento de los textos filosóficos. Robles (2018) concluyó que la autoeficacia está intensamente asociada con las estrategias de aprendizaje, principalmente en lugar de la comprensión lectora, y que cuanto más los estudiantes universitarios ejercen técnicas de autorregulación, mayor es el nivel de comprensión lectora que pueden alcanzar.

Por su parte, Villarroel (2017) concluyó que: No existen diferencias significativas entre el grado de comprensión lectora de los académicos de la Facultad de Psicología de una universidad privada. Así mismo Limache (2016)

encontró que No existiendo una relación significativa entre las habilidades psicolingüísticas y la comprensión lectora.

Se encontró que la primera hipótesis específica, existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021, con Rho de Spearman = 0.700 y $p = 0.000$ ($p < 0.05$). Coincidiendo con Núñez (2017) concluyó que hay una gran correlación de 0.693 entre el dominio semántico y el estudio de la comprensión de textos en los estudiantes. Existe una media (0.453) entre el dominio semántico y el estudio de la comprensión dentro de lo literal; una relación débil de (0,276) entre el dominio semántico y la comprensión analítica dentro del sujeto inferencial; y, un bajo relación (0.369) entre el área semántica y el saber hacer criterio.

Se encontró que la segunda hipótesis específica, existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021, con Rho de Spearman = 0.672 y $p = 0.000$ ($p < 0.05$). Al respecto, las inferencias puente surgen de la comprensión de la información que está explícita en el texto a partir de sus implicaciones, relaciones que pueden darse en varios niveles de complejidad; entre las cuales se encuentran el establecimiento de relaciones anafóricas. Se producen debido a que, presumiblemente, el contexto semántico de la oración que se refleja en el conocimiento de mundo, por lo que se vuelve disponible en la memoria operativa, de esta forma, se complementa la información del texto (McNamara, et al., 2007).

Se encontró que la tercera hipótesis específica, existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de universitarios, con Rho de Spearman = 0.697 y $p = 0.000$ ($p < 0.05$). Al respecto, Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) indicaron que este tipo de comprensión se refiere a los datos expresos que aparecen dentro del texto. Así mismo, Rigo (2010) afirmó que este grado se refiere a hechos que se entienden dentro de un contenido textual, porque permite al lector examinar ideas complejas, hipótesis que no se ubican de forma explícita dentro del contenido textual. Dependerá mucho del deleite no público que tenga el lector, en relación con las condiciones de su entorno para que pueda hacer numerosas conjeturas sobre el contenido textual

Se encontró que la cuarta hipótesis específica, existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de universitarios, 2021, con Rho de Spearman = 0.561 y $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$). Al respecto, Pérez (2005) dijo que el lector va a obtener su propia imagen reflejada sobre el contenido textual leído, pero para ello es vital que cuente con información diversa adquirida de activos únicos, en el camino de evaluar el contenido del contenido textual al contrastarlo con su experiencia personal que han obtenido de la arena. Este nivel le permitirá hacer sus juicios personales, valorar juicios sobre el contenido textual y proporcionar una interpretación privada sobre el análisis.

VI. CONCLUSIONES

Primera

Existe relación significativa de los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021, con $Rho = 0.815$ y $\rho = 0.000$.

Segunda

Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021, con $Rho = 0.700$ y $\rho = 0.000$

Tercera

Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021, con $Rho = 0.672$ y $\rho = 0.000$

Cuarta

Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes de la universidad 2021, con $Rho = 0.697$ y $\rho = 0.000$

Quinta

Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de los estudiantes de la universidad, 2021, con $Rho = 0.561$ y $\rho = 0.000$.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

Se recomienda a la coordinación de la universidad realizar un taller de desarrollo de estrategias para los momentos de la comprensión de textos y así mejorar los niveles de momentos de la lectura hallados en la investigación.

Segunda

Se recomienda a la coordinación de la universidad realizar talleres de desarrollo de comprensión literal para los estudiantes, debido a los niveles encontrados en el presente estudio.

Tercera

Se recomienda a la coordinación de la universidad realizar talleres de desarrollo de comprensión reorganizativa para los estudiantes, debido a los niveles encontrados en el presente estudio.

Cuarta

Se recomienda a la coordinación de la universidad realizar talleres de desarrollo de comprensión inferencial para los estudiantes, debido a los niveles encontrados en el presente estudio.

Quinta

Se recomienda a la coordinación de la universidad realizar talleres de desarrollo de comprensión crítica para los estudiantes, debido a los niveles encontrados en el presente estudio.

REFERENCIAS

- Afflerbach, P., y Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. *Handbook of research on reading comprehension*, 69-90.
- Alfonso, D., y Sánchez C. (2009). *Comprensión textual: primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: ECOE.
- Alcarráz, D., y Zamudio, S. M. (2015). *Comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en instituciones educativas de San Jerónimo de Tunán – Huancayo*. (Tesis). Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Arenas, H. Y. (2014). *La Teoría de las seis lecturas y su incidencia en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del ciclo III de una institución escolar pública de Bogotá*. Colombia: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios – ILAE.
- Block, C. C., y Presseficacia, M. (2007). Best practices in comprehension instruction. In L.M. Morrow, L.B. Gambrell, & M. Presseficacia (Eds.), *Best practices in literacy instruction*, 2nd ed., pp. 111– 126. New York: Guilford.
- Brad Eficacia, D. C., y Forster, K. I. (1987). A reader's view of listening. *Spoken word recognition*. Cambridge, Mass.: MIT press.
- Cáceres, A., Donoso., P., y Guzmán, J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. (Tesis de licenciatura). Chile: Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cscaceres_a.pdf
- Carrell, P. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris, Hachette.

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. (9na ed.). Recuperado de:
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenaar_lengua.pdf
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1°-6° de primaria)*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8478276238>
- Coltherat, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. *Reading acquisition*, pp. 107-143. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flores, P. G., Díaz, A., y Lagos, I. E. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21 (1), pp. 1-17.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. *Lectura de psicolingüística*, 1.
- Gaonac'h, D. (1992). Automatización y control de procesos cognitivos en el tratamiento de la escritura. *Actas del VIII Simposio Adquisición de idiomas, perspectivas e investigación: LIDILEM, Grenoble*.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83.
- Grassers, A. y Tipping, P. (2004). *Understanding texts*. Bechtel.

- Guevara, M. F. (2014). *Estrategias de aprendizaje cooperativo y comprensión lectora con textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012*. (Tesis de maestría). Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón, H., (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación de educación primaria. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 16 (1), pp. 183-202.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrarte, E. D. (2015). *La comprensión de lectura en el proceso enseñanza - aprendizaje, de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Técnico en Administración educativa, sección Culiapa del Centro Universitario de Santa Rosa CUNSAO, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Año 2014*. (Tesis). Culiapa, Santa Rosa: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Idrogo, G. (2017). *Comprensión de textos*. Disponible en: <http://www.ugel06.gob.pe/portal/images/servicios/Recursos-materiales/compreesion-lecturapdf.pdf>
- Lehmann, D., y Moirand, S. (1980). Un enfoque comunicativo a la lectura. *Francés en el mundo*, 153.
- Limache, G. P. (2016). *Las habilidades psicolingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios del primer año de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2016*. (Tesis). Perú: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- López, C. (2014). *Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de ingeniería*. (Tesis). Perú: Universidad de Piura.

- Mata, J., Núñez, M.P., y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- McClelland, J. L. (1979). On the time relations of mental processes. An examination of systems of processes in cascade. *Psychological Review*, 86, 287-307.
- McClelland, J. L., y Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- McClelland, J. L., y Rumelhart, D. E. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89, 1, 60-95.
- McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., y O'Reilly, T. (2007). The 4 – pronged comprehension strategy framework. *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morton, J. (1969). The interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Neira, A. C. (2015). *Lectura en la educación superior: Uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año*. (Tesis doctoral). Chile: Universidad de Concepción.
- Núñez, K. C. (2017). Dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima – Perú. *CONSENSUS*, 22 (1), pp. 29-35.

- Paap, K. R., Newsome, S. L., McDonald, J. E., y Schvaneveldt, R. W. (1982). An activation-verification model for letter and word recognition: the word-superiority effect. *Psychological Review*, 89, 573-594.
- Peralbo, M. (2009). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: Cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria*. (Tesis). España: Universidad de Salamanca.
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005.pdf>
- Pinzas, J. (2003). *Estrategias autorreguladoras para mejorar la comprensión lectora*. Universidad Santo Toribio de Mogrovejo. Recuperado de https://issuu.com/yeseniasandoval9/docs/comprension_lectora.
- Redondo, M. (2008). Comprensión lectora. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-8. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf.
- Reynoso, E. M. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rigo, E. (2010). *Las dificultades en el aprendizaje escolar*. Barcelona: Ars Médica.
- Robles, J. A. (2018). *Autorregulación y su relación con la comprensión lectora*. (Tesis). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. *Attention and performance VI*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sánchez, H y Reyes C. (2015) *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*
Editorial Business Support Aneth S.R.L
- Seidenberg, M. S., y McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. (15va Ed.). Barcelona: Grao/ICE.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ, DE IRIF, S L.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, xx-xx, pp. 1-13.
- Souchon, M. (2002). La socialización textual: la intercomprensión de textos. *Langues et Cultures, Centro de Estudios Interculturales, Departamento de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán*, 4 (4), Tucumán, Argentina.
- Thoms, C., y Boscarino, E. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5 (2), pp. 11-25.
- Trabasso, T., y Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. En C. C. Block & M. Presseficacia (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*, pp. 176- 200. New York: Guilford Press.
- Valle, F. (1989). Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. *Revista Cognitiva*, 2, 35-63.
- Van Orden, G. C., Pennington, B. F., y Stone, G. O. (1990). Word identification in reading and the promise of sub symbolic psycholinguistics. *Psychological Review*, 97, 488-552.

Villarroel, M. L. (2017). *Comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada y estatal, 2017*. (Tesis de maestría). Perú: Universidad César vallejo.

ANEXOS

Matriz de Consistencia

Título: *Momentos de la comprensión de textos y la relación con los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes de la universidad 2021*

Autor: Rosalía Espinoza Zamora

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>Problema general:</p> <p>¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021?</p> <p>¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021</p> <p>Determinar la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la universidad 2021.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión literal de los estudiantes de la universidad 2021.</p> <p>Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión reorganizativa de los estudiantes de la universidad 2021.</p>	Variable 1: Momentos para la comprensión de textos				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos	<p>Adecuado</p> <p>Regular</p> <p>Inadecuado</p>
			Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica aspectos concretos del texto. ✓ Sigue instrucciones. ✓ Obtiene información de manera general ✓ Leer por placer ✓ Práctica la lectura en voz alta. ✓ Valora lo que ha leído. 	1-6		
			Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formula predicciones sobre el texto. ✓ Determina la importancia de las partes relevantes. ✓ Plantea preguntas sobre lo que lee. ✓ Aclara posibles dudas acerca del texto. ✓ Resume las ideas del texto 	7-11		
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación la idea principal ✓ Elaborate un resume ✓ Formula y responded a preguntas ✓ Elabora conclusions 	12-15					

			Variable 2: Niveles de comprensión de lectura			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes de la universidad 2021?	Determinar la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes de la universidad 2021	Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión inferencial de los estudiantes de la universidad 2021.	Comprensión Literal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce ideas principales ✓ Reconoce secuencias ✓ Realiza comparaciones ✓ Reconoce causa y efecto 	1, 2, 13,14,24,28 4 9, 10,12 17	Superior Medio Inferior
				Comprensión reorganizativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Suprimir información trivial o redundante. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deducir los criterios empleados en una clasificación 	3,19					
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poner títulos que engloben el sentido de un texto. 	8,11					
¿Cuál es la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de los estudiantes de la universidad 2021?	Determinar la relación entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de los estudiantes de la universidad 2021	Existe relación significativa entre los momentos para la comprensión de textos y la comprensión criterial de los estudiantes de la universidad 2021.	Comprensión inferencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deducir ideas principales ✓ Deducir una secuencia ✓ Deducir comparaciones ✓ Deducir relaciones causa y efecto 	5, 16,20,23,27 7 6,22,31,32 18,21,29,30	
				Comprensión Crítica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifiesta su juicio si es realidad o fantasía 	25,35
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Da su juicio sobre hechos y opiniones 	26,33,34,38					
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza juicio sobre suficiencia y validez 	36					
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora juicios de valor y aceptación. 	37					

Anexo 2: Operacionalización de variables

Matriz de operacionalización de la variable Momentos para la comprensión de textos

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Momentos para la comprensión de textos	Según Solé (2004) los momentos de la lectura representan un conjunto de procedimientos, cuya intención es alcanzar la comprensión global del texto, razón por la cual contribuyen a desarrollar habilidades en los lectores. Estos procedimientos son de carácter elevado e implican la presencia de objetivos, así como la planificación de las acciones que se desarrollan para lograrlos, la evaluación de dichas acciones y el posible cambio frente al fallo de lo ejecutado	Conjunto de estrategias para medir la variable momentos de la lectura, mediante las dimensiones, antes, durante y después, a través de un instrumento dicotómico	Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica aspectos concretos del texto. ✓ Sigue instrucciones. ✓ Obtiene información de manera general ✓ Leer por placer ✓ Práctica la lectura en voz alta. ✓ Valora lo que ha leído. 	1-6	Si= 1 No = 0
			Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formula predicciones sobre el texto. ✓ Determina la importancia de las partes relevantes. ✓ Plantea preguntas sobre lo que lee. ✓ Aclara posibles dudas acerca del texto. ✓ Resume las ideas del texto 	7-11	
			Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación la idea principal ✓ Elaborate un resume ✓ Formula y responde a preguntas ✓ Elabora conclusiones 	12-15	

Matriz de operacionalización de la variable Niveles de comprensión de lectura

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Niveles de comprensión de lectura	Según, Catalá, Molina y Monclús (2001) para evaluar la comprensión lectora es importante conocer las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas y en algunos casos modificándolas de tal manera que quede construida una representación mental coherente del texto, por lo tanto, si queremos evaluarla, debemos considerar elementos como: microestructura, macroestructura, superestructura, construcción de un modelo mental y autorregulación.	Conjunto de estrategias para medir los niveles de la variable comprensión de la lectura, mediante las dimensiones, literal, reorganizativa, inferencia y crítica, a través de un instrumento dicotómico.	Comprensión Literal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce ideas principales ✓ Reconoce secuencias ✓ Realiza comparaciones ✓ Reconoce causa y efecto 	1, 2, 13,14,24,28 4 9, 10,12,17	Correcto = 1 Incorrecto = 0
			Comprensión reorganizativa	✓ Suprimir información trivial o redundante.	15	
				✓ Deducir los criterios empleados en una clasificación	3,19	
				✓ Poner títulos que engloben el sentido de un texto.	8,11	
			Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deducir ideas principales ✓ Deducir una secuencia ✓ Deducir comparaciones ✓ Deducir relaciones causa y efecto 	5, 16,20,23,27 7 6,22,31,32 18,21,29,30	
			Comprensión Crítica	✓ Manifiesta su juicio si es realidad o fantasía	25,35	
				✓ Da su juicio sobre hechos y opiniones	26,33,34,38	
				✓ Realiza juicio sobre suficiencia y validez	36	
				✓ Elabora juicios de valor y aceptación.	37	

Operacionalización de las variables de estudio

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable Momentos para la comprensión de textos

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica aspectos concretos del texto. ✓ Sigue instrucciones. ✓ Obtiene información de manera general ✓ Leer por placer ✓ Práctica la lectura en voz alta. ✓ Valora lo que ha leído. 	1-6	
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formula predicciones sobre el texto. ✓ Determina la importancia de las partes relevantes. ✓ Plantea preguntas sobre lo que lee. ✓ Aclara posibles dudas acerca del texto. ✓ Resume las ideas del texto 	7-11	<p>Adecuado</p> <p>Regular</p> <p>Inadecuado</p>
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación la idea principal ✓ Elaborate un resume ✓ Formula y responded a preguntas ✓ Elabora conclusions 	12-15	

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable Niveles de comprensión de lectura

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Comprensión Literal	✓ Reconoce ideas principales	1, 2, 13,14,24,28	
	✓ Reconoce secuencias	4	
	✓ Realiza comparaciones	9, 10,12	
	✓ Reconoce causa y efecto	17	
Comprensión reorganizativa	✓ Suprimir información trivial o redundante.	15	
	✓ Deducir los criterios empleados en una clasificación	3,19	
	✓ Poner títulos que engloben el sentido de un texto.	8,11	
Comprensión inferencia	✓ Deduce ideas principales	5, 16,20,23,27	Superior
	✓ Deduce una secuencia	7	Medio
	✓ Deduce comparaciones	6,22,31,32	Inferior
	✓ Deduce relaciones causa y efecto	18,21,29,30	
Comprensión Crítica	✓ Manifiesta su juicio si es realidad o fantasía	25,35	
	✓ Da su juicio sobre hechos y opiniones	26,33,34,38	
	✓ Realiza juicio sobre suficiencia y validez	36	
	✓ Elabora juicios de valor y aceptación.	37	

Instrumento de la variable niveles de comprensión lectora

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene 10 fragmentos de lecturas seguidos cada uno de ellos, de 4 preguntas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta o escriba los números según las instrucciones específicas que aparecen en el texto.

FRAGMENTO N. 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sud América, en Centro América, al este de las Indias y en África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se produce variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de:

- a) minas b) árboles c) arcilla d) minerales

2. El ácido usado en la producción de la goma es: a) nítrico b) acético c) clorhídrico d) sulfúrico

3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuestas, coloque el número "1" en la línea de la derecha de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente.

- a) Países b) Localización del árbol de la goma
c) Recogiendo la goma d) Extracción de látex
e) Transformación del látex f) Vaciando en vasijas

4. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:

- a) Recogiendo el látex b) Mezclando el látex con agua
c) Coagulación del látex d) Extracción del látex

FRAGMENTO N. 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente, en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aun los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo, este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:

a) Complicado b) Antiguo c) Radical d) Intrincado

6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención significaba:

- a) La aplicación de principios
b) Poner a prueba una hipótesis
c) Llevar a la práctica la idea
d) Realizar experiencias

7. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:

- a) La demostración práctica del telégrafo
b) La aplicación del uso del telégrafo
c) Los efectos del telégrafo
d) Los esfuerzos del inventor

8. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:

- a) Los efectos del telégrafo b) El telégrafo
c) El perfeccionamiento del telégrafo
d) La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO N. 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaban mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. Allí junto, tal vez casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran. Tres hombres que representaban tres épocas diferentes. El uno Ahuanari-autóctono de la región, sin historia y sin anhelos representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro – El Matero – se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea. Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentando, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río. Y el último –Sangama- pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu.

Como adaptarse es vivir, y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado al parecer a la postre.

9. En relación con el medio, Ahuanari representaba:
 - a) Un personaje común
 - b) Un integrante de la región
 - c) Un foráneo del lugar
 - d) Un nativo de la región
10. El en fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas:
 - a) Similares b) Diferentes c) Análogas d) Coetáneas
11. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento:
 - a) La visión de un selvático
 - b) La caracterización de tres personajes en la selva
 - c) La concepción del mundo en la selva
 - d) La selva y su historia
12. Sangama es un personaje proveniente de:
 - a) Grupos civilizados
 - b) Generaciones sin historia
 - c) Un pasado glorioso
 - d) Una historia sin renombre

FRAGMENTO N. 4

Hacia el final del siglo XVII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias: Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y el océano, y en los gases simples de la atmósfera, estas sustancias soportaban manipulaciones energéticas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase, se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban. A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas, a la segunda el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:
 - a) Cuerpos gaseosos
 - b) Minerales
 - c) Sales marinas
 - d) Gases simples
14. Este fragmento versa sobre:
 - a) Transformación de las sustancias de la naturaleza.
 - b) Fuentes químicas
 - c) Sustancias de los seres vivos
 - d) Clasificación de los cuerpos de la naturaleza
15. Señale Ud. la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.
 - a) No dependen de la naturaleza viviente
 - b) Son relativamente fuertes
 - c) No sufren transformaciones
 - d) Son sustancias combustibles

FRAGMENTO N. 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenos), se han encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones. La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco; por ejemplo, puede dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente se ha descubierto en el

humo del tabaco sustancias que en ciertas condiciones, han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales (es de presumir que también sean carcinógenos para los seres humanos), pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales. De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento de la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad.

16. Un carcinógeno se refiere a:
- Mutaciones de las células
 - Sustancias químicas que producen cáncer.
 - Cáncer artificial
 - Cáncer
17. Según el autor, existe:
- Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
 - Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
 - Relación entre el efecto de las radiaciones químicas.
 - Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.
18. Se presupone que el tabaco es un carcinógeno potencial porque:
- Existen pruebas experimentales con seres humanos.
 - Se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.
 - Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.
 - Las radiaciones afectan al organismo.
19. A través de la lectura se puede deducir:
- La combustión incompleta del carbón produce cáncer.
 - La tecnología moderna aumenta peligros químicos en relación al cáncer.
 - En la atmósfera se encuentra elementos carcinógenos.
 - No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer.

FRAGMENTO N. 6

Señalaremos en primer lugar - con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos - que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes, en las comunidades quechua-hablantes y en la costeña, la indignidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos, contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros provincianos y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural que en un esfuerzo de simplificación algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de:
- Literatura.
 - Economía.
 - Ecología.
 - Ciencias sociales.
21. Para el autor, la cultura peruana significa:
- Subculturas de limitada expresión.
 - Multiplicidad de culturas separadas.
 - Uniformidad cultural de los grupos humanos.
 - Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.
22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:
- Reciprocidad excluyente de los grupos humanos.
 - Sectores diferenciados de trabajadores.
 - Grupos humanos contrastados.
 - Carácter dual de la colectividad nacional.
23. La idea central del texto versa sobre:
- Pluralismo cultural del Perú
 - La coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
 - La singularidad de la cultura peruana.
 - El dualismo de la cultura peruana.

FRAGMENTO N. 7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas distintas. En términos muy generales se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la tierra, es superior a millares. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogadas, es indudable que muchas otras especies todavía no han sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

24. El estudio de las especies ha sido realizado por:
 - a) Biólogos y antropólogos.
 - b) Paleontólogos y naturalistas.
 - c) Naturalistas y geólogos.
 - d) Antropólogos y paleontólogos.
25. Una conclusión adecuada sería:
 - a) Todas las especies han sido clasificadas.
 - b) Aves y mamíferos ya se encuentran catalogadas.
 - c) En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas.
 - d) Existen especies aún no descubiertas y clasificadas.
26. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor juicio para el fragmento:
 - a) Investigaciones científicas.
 - b) Formación de las especies.
 - c) Número de seres vivos en el planeta.
 - d) Evolución de las especies.

FRAGMENTO N. 8

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se inserta profundamente. Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. En cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol con múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desarrollando su propiedad asesina, el renaco va formando bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en:
 - a) Tierra fértil.
 - b) En las inmediaciones de la selva.
 - c) A las orillas de un río.
 - d) En lugares pantanosos.
28. El fragmento versa sobre:
 - a) La caracterización de la selva.
 - b) La vegetación de los bosques.
 - c) La descripción de una planta.
 - d) El crecimiento de las plantas.
29. El renaco es una planta, cuya propiedad es:
 - a) Destructiva.
 - b) Medicinal.
 - c) Decorativa.
 - d) Productiva.
30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:
 - a) Geográfica.
 - b) Histórica.
 - c) Científica.
 - d) Literaria.

FRAGMENTO N. 9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales, - que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía, aunque en irreparable y progresiva disolución-, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela.

Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero, y de la casta o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, la conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor, en la América Latina subsiste:

- a) El predominio de la aristocracia colonial.
 - b) La oligarquía de las castas.
 - c) Privilegio de la clase dominante.
 - d) Las influencias extranjeras.
32. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta:
- a) Privilegiada
 - b) Burocratizada
 - c) Capacitada
 - d) Seleccionada
33. En su opinión cual sería el mejor juicio para el fragmento.
- a) La educación superior en América Latina.
 - b) La enseñanza académica en las universidades en América.
 - c) La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina.
 - d) La calidad de la educación superior en América Latina.
34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba:
- a) La política administrativa del gobierno.
 - b) El tipo de instrucción pública.
 - c) El régimen político y económico.
 - d) El régimen económico.

FRAGMENTO N. 10

El problema agrario se presenta, ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo-burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el Perú no hemos tenido en cien años de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de su régimen de latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad. Y el hecho es que durante un siglo de república la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:

- a) Los burgueses seguían siendo terratenientes.
- b) Sus ideas eran liberales.
- c) No eran latifundistas.
- d) Eran capitalistas.

36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba:
- a) Desarrollar la economía capitalista.
 - b) Fortalecer la gran propiedad agraria.
 - c) Afectar el desarrollo de las comunidades.
 - d) Suprimir el régimen latifundista.
37. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de:
- a) Eliminación de la base capitalista.
 - b) Mantenimiento del feudalismo.
 - c) Eliminación de la propiedad privada.
 - d) Mantenimiento del régimen capitalista.
38. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es:
- a) Posición capitalista.
 - b) Posición liberal.
 - c) Posición demo-burguesa.
 - d) Posición comunista.

Plantilla para respuestas del test de comprensión lectora

Nombre							
Código							
Carrera							
Asignatura							
Ciclo							
Ítem	Rpta.	Ítem	Rpta.	Ítem	Rpta.	Ítem	Rpta.
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29			
10		20		30			

BASE DE DATOS DE LOS MOMENTOS DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

P6	D1	P7	P8	P9	P10	P11
0	2	1	0	1	1	0
0	0	0	0	0	0	1
0	3	1	0	1	0	1
1	4	0	0	0	0	0
0	1	1	0	1	1	0
0	3	1	0	1	0	1
0	0	1	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0

(*) Dar doble click al cuadro para ver tabla completa.

BASE DE DATOS DE LOS NIVELES DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	D1	P12
1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0
0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	8	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	5	1
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0
0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	4	0

(*) Dar doble click al cuadro para ver tabla completa.

Anexo: Confiabilidad de las variables
Variables Momentos de la lectura

Nº	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	TOTAL
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	17
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	5
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	17
5	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	8
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
7	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	16
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
9	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	10
10	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	9
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	17
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	17
13	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	10
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
15	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	10
16	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13
17	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	11
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	17
19	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	7
20	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	5
21	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
22	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	7
23	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
24	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	9
25	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	7
26	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	11
27	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	8
28	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	9
29	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	11
30	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	14
TOTAL	27	20	15	27	24	20	12	21	22	24	20	22	16	18	25	18	18	21	370
p	0.9	0.67	0.5	0.9	0.8	0.67	0.4	0.7	0.73	0.8	0.67	0.73	0.53	0.6	0.83	0.6	0.6	0.7	12.3
q	0.1	0.33	0.5	0.1	0.2	0.33	0.6	0.3	0.27	0.2	0.33	0.27	0.47	0.4	0.17	0.4	0.4	0.3	
p*q	0.09	0.22	0.25	0.09	0.16	0.22	0.24	0.21	0.2	0.16	0.22	0.2	0.25	0.24	0.14	0.24	0.24	0.21	3.58
varian																			19.7

Se aplicó KR- 20: $Confiabilidad = \frac{15}{15-1} \left[1 - \frac{3.58}{19.7} \right] = (15/14) (1 - 0,18) = (1,07) (0,82) = 0,8$



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ESPINOZA ZAMORA ROSALIA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "MOMENTOS DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y LA RELACIÓN CON LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD 2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
ESPINOZA ZAMORA ROSALIA DNI: 08140819 ORCID 0000-0002-2727-6694	Firmado digitalmente por: ESPINOZAZR el 21-08- 2021 18:37:30

Código documento Trilce: INV - 0330932