

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POST GRADO**

**Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para  
mejorar la Comprensión Lectora de las alumnas de la  
Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la  
Universidad Privada Arzobispo Loayza – 2011**

**TESIS**

Para optar el grado de Magister en Educación con mención en Docencia en  
el Nivel Superior

**AUTOR**

**Willams Alexander Mejía Chávez**

**Lima – Perú**

**2012**

*A VILMA, ERMELINDA, REYNA,  
PASCUAL Y EVELIO A QUIENES  
CON MUCHO CARIÑO Y AMOR LA  
GRATITUD POR MIS LOGROS.*

*A LA DOCTORA JESAHEL YANETTE  
VILDOSO VILLEGAS, POR SUS  
OBSERVACIONES Y EL APOYO QUE  
ME BRINDÓ.*

## AGRADECIMIENTO

- ✚ A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por ser el claustro e institución que albergó contribuyendo a la formación académica y sobretodo donde tuve oportunidad a investigar.
- ✚ A la Universidad Privada Arzobispo Loayza por permitirme aplicar el estudio de investigación e indudablemente agradecer el esfuerzo de las alumnas estudiantes de la Facultad de Obstetricia.
- ✚ A la Dra. Jesahel Yanette Vildoso Villegas por la ilustración para hacer ciencia de manera metódica y/o sistemática. Asimismo, por su paciencia y dedicación profesional en la asesoría.
- ✚ A las Doctoras y Master quienes dedicaron tiempo para dar una opinión válida y confiable de los instrumentos en el estudio de nuestra investigación.
- ✚ A los Doctores y Doctoras (as) quienes sentaron cátedra desde los recintos sanmarquinos de quienes tuve el privilegio de aprender y compartir experiencias académicas vividas. Asimismo, no puedo dejar de ser muy grato de los pedagogos aristidianos, quienes dieron mis primeras luces en el campo del saber a partir de la lectura, y cómo no reconocer la valiosa labor de José Abanto Abanto y Francisco Sarmiento Serquín de quienes aprendí la Gramática y Literatura, respectivamente.
- ✚ A mi familia de manera muy especial por ser unida, por vuestro constante apoyo, tolerancia, por facilitarme una profesión ya que es la mejor herencia para con los hijos, y contribución positiva para concretar el trabajo de investigación. Mi admiración, por todo!

## ÍNDICE

Dedicatoria.

Agradecimiento.

Índice general.

Índice de tablas.

Índice de cuadros.

Índice de gráficos.

Resumen.

Introducción.

### I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Fundamentación del problema.	19
1.1.1. Pregunta General.	26
1.1.2. Preguntas Específicas.	26
1.2. Objetivos de investigación.	26
1.2.1. Objetivo General.	26
1.2.2. Objetivos específicos.	27
1.3. Justificación de la investigación.	28
1.4. Fundamentación y formulación de la hipótesis de investigación.	30
1.4.1. Hipótesis General.	33
1.4.2. Hipótesis específicas.	33
1.5. Identificación y clasificación de las variables.	34
1.5.1. Variable Independiente.	34
1.5.2. Variable Dependiente.	34
Valores de la variable Técnicas de lectura.	34
Valores de la variable comprensión lectora.	34

### II MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación.	35
2.2. Bases teóricas.	57
A. Técnicas de lectura.	57
Lecturas de estudio o lecturas comprensivas.	57
Clases de lectura de estudio o lectura comprensiva.	58
a. Técnica de lectura oral comprensiva.	58

b. Técnica de lectura comprensiva silenciosa.	58
El diccionario.	58
Técnicas de lectura comprensiva.	61
Recomendaciones para usar las técnicas de lectura.	61
a. Subrayado.	62
b. Idea principal.	65
c. Notas al margen.	66
d. Mapa conceptual.	67
e. Mapa mental.	70
f. Mapa semántico.	73
g. Comparación o cuadro comparativo.	76
h. Resumen.	77
i. Síntesis.	80
j. Uve heurística.	81
B. Estrategias.	84
Taxonomía de las estrategias.	86
Procesos y estrategias.	87
Estrategias de aprendizaje.	88
Características de las estrategias de aprendizaje.	91
Funciones de las estrategias de aprendizaje.	91
Importancia de las estrategias de aprendizaje.	92
Clasificación de las estrategias de aprendizaje.	92
Estrategias cognitivas y metacognitivas.	94
Las estrategias cognitivas.	94
Enfoque cognitivo.	96
Las estrategias metacognitivas.	97
Estrategias metacognitivas de comprensión lectora.	102
Componentes de la metacognición.	104
Habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.	105
El proceso metacognitivo en la lectura.	105
Proceso lector como acto metacognitivo.	106
C. Comprensión lectora.	107

Comprensión lectora como reto de la educación del siglo XXI.	110
Leer.	111
La Institución Educativa o Universidad como Institución lectora.	113
Aprendizaje del lector.	115
Perfil ideal del promotor de lectura.	116
Leer para aprender.	117
La lectura.	117
Lectura y saber leer.	121
La lectura como construcción.	121
La lectura como interacción e integración.	121
La lectura como interacción entre fuentes de información.	122
La lectura como proceso estratégico.	122
La lectura como proceso metacognitivo.	122
Condiciones físicas necesarias para leer.	122
Lectura y comprensión lectora.	123
Tipos de lectura.	123
Modelos de lectura.	124
Etapas de la lectura.	126
Componentes de la lectura.	126
Factores de la comprensión lectora.	127
La lectura: un producto y proceso cognitivo interactuante.	128
1. La comprensión de textos.	128
Características del lector y el texto en el proceso de lectura.	129
2. Procesamiento cognitivo interactivo.	130
Niveles de comprensión lectora.	132
1. Nivel literal.	137
2. Nivel inferencial.	139
3. Nivel crítico.	142
Niveles de realización de la lectura.	144
Propósitos de lectura.	144
Significado de comprender un texto.	144
Proceso de la lectura.	145

Del sistema de procesamiento a la comprensión.	149
Aspectos fundamentales para la comprensión lectora.	149
Cómo comprender.	151
Cómo comprender mejor.	152
Lectura dinámica.	153
Hábitos o disfunciones en la lectura.	154
Teoría de las seis lecturas de Miguel de Zubiría Samper.	156
Competencias y habilidades de un buen lector.	156
Habilidades necesarias para comprender la lectura.	158
Estrategia transversal a la lectura.	160
Formas de leer.	161
Estrategias de comprensión lectora o para la comprensión lectora.	162
Lectura comprensiva de cada pregunta.	166
2.3. Definición de términos básicos.	167

### **III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

3.1. Operacionalización de las variables.	172
3.2. Tipo de investigación.	174
3.3. Estrategia para probar la hipótesis.	174
3.4. Población y muestra.	191
3.5. Instrumentos para la recolección de datos.	191
3.5.1. Preprueba de comprensión lectora.	192
Confiabilidad.	194
Validez de contenido.	195
3.5.2. Postprueba de comprensión lectora.	197
Confiabilidad.	199
Validez de contenido.	200
3.5.3. Escala Likert de metacognición para comprensión lectora.	202
Confiabilidad.	204
Validez de contenido.	205
3.5.4. Lista de cotejo de técnicas de lectura.	207
Cualidades.	210
a) Técnicas básicas de lectura.	211

b) Técnicas complejas de lectura.	213
Confiabilidad.	216
Validez de contenido.	217

#### **IV TRABAJO DE CAMPO Y PROCESOS DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS.**

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos.	219
4.2. Proceso de prueba de hipótesis.	251
Informe estadístico.	251
Análisis Descriptivo.	251
Verificación de hipótesis.	254
Verificación de la hipótesis general.	255
Verificación de la hipótesis específica 1.	258
Verificación de la hipótesis específica 2.	259
4.3. Discusión de resultados.	261
4.4. Adopción de resultados.	265
Conclusiones.	267
Sugerencias o recomendaciones.	268
Bibliografía.	270
Especializada.	270
Metodología de investigación científica.	278
Electrónica.	278
Anexos.	280
1. Confiabilidad.	280
2. Informes de validez de contenido.	284
3. Matriz de consistencia.	304
4. Instrumentos.	305
5. Matriz de instrumentos.	310
6. Lecturas e ítems.	313
7. Solucionario de pre prueba, prueba de proceso, post prueba y escala LÍkert.	373
8. Sílabo.	376



## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.	
Tabla N° 1	Población y/o muestra de estudio, según la carrera profesional.	191
Tabla N° 2	Coefficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la preprueba.	194
Tabla N° 3	Coefficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la postprueba.	199
Tabla N° 4	Coefficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la escala Likert.	205
Tabla N° 5	Clasificación de las técnicas de lectura.	210
Tabla N° 6	Coefficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la lista de cotejo.	216
Tabla N° 7	Frecuencia y porcentaje del grupo de control y el grupo experimental respecto a la comprensión lectora en la preprueba.	221
Tabla N° 8	La preprueba tanto al grupo de control como al grupo experimental demuestra un nivel literal de comprensión lectora.	222
Tabla N° 9	La aplicación de la preprueba tanto el grupo de control y grupo experimental cuya frecuencia es de 25.	223
Tabla N° 10	Frecuencia y porcentaje del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.	225
Tabla N° 11	Porcentaje del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.	226
Tabla N° 12	Frecuencia del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.	227
Tabla N° 13	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.	229
Tabla N° 14	Porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.	230
Tabla N° 15	Frecuencias del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.	231
Tabla N° 16	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la escala Likert, respecto a la comprensión lectora.	233
Tabla N° 17	Porcentajes del grupo experimental en la escala Likert de la postprueba, respecto a la comprensión lectora.	234
Tabla N° 18	Frecuencias del grupo experimental en la escala Likert, respecto a la comprensión lectora.	235
Tabla N° 19	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas de lectura.	237
Tabla N° 20	Porcentajes del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.	238
Tabla N° 21	Frecuencias del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.	239
Tabla N° 22	Notas según jerarquía, respecto a las técnicas complejas de lectura.	241
Tabla N° 23	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental de la prueba de proceso en la lista de cotejo, respecto a las técnicas compleja de lectura muy apropiada, según jerarquía.	242
Tabla N° 24	Porcentajes del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura que determina como muy adecuada a la uve heurística.	243
Tabla N° 25	Frecuencias del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a la técnica compleja de lectura muy adecuada.	244
Tabla N° 26	Diferencia de notas en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja muy apropiada.	246
Tabla N° 27	Porcentaje en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja.	247
Tabla N° 28	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental de la preprueba y postprueba, respecto a las técnicas básicas de lectura.	247
Tabla N° 29	Porcentajes del grupo experimental en la lista decotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.	249
Tabla N° 30	Frecuencias del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.	250

## ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.	
Cuadro N° 1	Clasificación de variables.	34
Cuadro N° 2	Puntaje correspondiente a los ítems de la preprueba.	192
Cuadro N° 3	Valores y nivel de medición de la variable comprensión lectora en la preprueba.	193
Cuadro N° 4	Frecuencias y porcentajes de la opinión del juicio de expertos, respecto a la validez de contenido de la preprueba.	195
Cuadro N° 5	Tabla de especificaciones, referente a la preprueba.	196
Cuadro N° 6	Puntaje correspondiente a los ítems de la postprueba.	197
Cuadro N° 7	Valores y nivel de medición de la variable comprensión lectora en la postprueba.	197
Cuadro N° 8	Frecuencias y porcentajes de la opinión del juicio de expertos respecto a la validez de contenido de la postprueba.	200
Cuadro N° 9	Tabla de especificaciones, referente a la postprueba.	201
Cuadro N° 10	Puntaje correspondiente a los ítems de escala Likert.	202
Cuadro N° 11	Puntaje correspondiente a los ítems de escala Likert, con respuesta correcta.	203
Cuadro N° 12	Valores y nivel de medición de la variable comprensión lectora, para la escala Likert.	203
Cuadro N° 13	Frecuencias y porcentajes de la opinión de juicio de expertos, respecto a la validez de contenido de la escala Likert.	206
Cuadro N° 14	Puntaje correspondiente a los ítems de lista de cotejo.	207
Cuadro N° 15	Valores de la variable técnicas de lectura.	207
Cuadro N° 16	Valores y nivel de medición de la variable técnicas de lectura en la lista de cotejo.	208
Cuadro N° 17	Valores y nivel de medición tanto para las técnicas básicas y complejas de lectura para la comprensión lectora, mediante lista de cotejo.	210
Cuadro N° 18	Frecuencias y porcentajes de opinión de juicio de expertos respecto a la validez de contenido de la lista de cotejo.	217
Cuadro N° 19	Estadígrafos de tendencia central y variabilidad de los puntajes obtenidos en el pre y post test de la EHS	251
Cuadro N° 20	Datos correspondientes a los grupos estudiados.	253
Cuadro N° 21	Prueba t-student de los puntajes obtenidos en el pre test.	255
Cuadro N° 22	Prueba t-student de los puntajes obtenidos en el pos test.	257
Cuadro N° 23	Prueba t-student de puntajes obtenidos en el pre y post test de la EHS del grupo control.	258
Cuadro N° 24	Prueba t-studen de puntajes obtenidos en el pre y post test de la EHS del grupo experimental.	259

<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>		
		<b>Pág.</b>
Gráfico 1	Frecuencias y porcentajes del grupo de control y el grupo experimental, respecto a la comprensión lectora en la preprueba.	221
Gráfico 2	Porcentaje del grupo de control y el grupo experimental, respecto a la comprensión lectora en la preprueba.	223
Gráfico 3	Frecuencia del grupo de control y el grupo experimental, respecto a la comprensión lectora en la preprueba.	224
Gráfico 4	Frecuencias y porcentajes del grupo de control, respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.	225
Gráfico 5	Porcentaje del grupo de control, respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.	227
Gráfico 6	La frecuencia del grupo de control, respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.	228
Gráfico 7	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.	230
Gráfico 8	Porcentaje del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.	231
Gráfico 9	Frecuencia del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.	232
Gráfico 10	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la escala Likert, respecto a la comprensión lectora.	233
Gráfico 11	Porcentaje del grupo experimental de la escala Likert en la postprueba, respecto a la comprensión lectora.	234
Gráfico 12	Frecuencia del grupo experimental en la escala Likert, respecto a la comprensión lectora.	236
Gráfico 13	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a las técnicas complejas de lectura.	238
Gráfico 14	Porcentaje del grupo experimental de la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.	239
Gráfico 15	Frecuencia del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.	240
Gráfico 16	Notas de técnicas complejas de lectura para determinar según jerarquía la más apropiada.	242
Gráfico 17	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la prueba de proceso y postprueba, respecto a las técnicas complejas de lectura; a fin de determinar cuál es la muy apropiada.	243
Gráfico 18	Porcentaje del grupo experimental de la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.	244
Gráfico 19	Frecuencia del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura como muy adecuada.	245
Gráfico 20	Diferencia de notas en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja muy apropiada.	246
Gráfico 21	Porcentaje en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja.	247
Gráfico 22	Frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a las técnicas básicas de lectura.	248
Gráfico 23	Porcentaje del grupo experimental de la lista de cotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.	249
Gráfico 24	Frecuencia del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.	250
Gráfico 25	Estadígrafo de tendencia central de los puntajes obtenidos en el pre y post test.	252
Gráfico 26	Nivel de comprensión lectora fase pre.	256
Gráfico 27	Nivel de comprensión lectora fase post.	257
Gráfico 28	Nivel de comprensión lectora fase pre y post para el grupo de control.	259
Gráfico 29	Nivel de comprensión fase pre y post para el grupo experimental.	260

## RESUMEN

Nuestra investigación está enmarcada en el campo educativo, la cual plantea la aplicación de talleres de lectura con la finalidad de incrementar la comprensión lectora en las estudiantes del I Ciclo Académico, Facultad de Obstetricia de la Universidad Privada Arzobispo Loayza. Es un estudio de tipo experimental, según el número de variables es bivariada: variable independiente, técnicas de lectura y la variable dependiente, comprensión lectora. Por el tiempo de aplicación de la variable, la investigación es longitudinal.

La población y muestra a la vez estuvo constituida por 25 estudiantes para el grupo de experimental (A) y 25 para el grupo de control (B) del I ciclo académico de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Privada Arzobispo Loayza, turno mañana y de género femenino, entre 17-25 años de edad.

El diseño de investigación es cuasi experimental con grupo de control y grupo experimental con pre y pos test. Para la recolección de datos se ha construido cinco instrumentos de medición: una preprueba de comprensión lectora, una prueba de proceso de comprensión lectora, una postprueba de comprensión lectora, una escala Likert de metacognición actitudinal y una lista de cotejo de técnicas de lectura; clasificándose esta última en complejas y básicas. Todos los instrumentos cumplen con las cualidades de validez y confiabilidad.

El estudio plantea la siguiente hipótesis de investigación: Existe condiciones similares entre el grupo experimental y el grupo de control en la pre prueba y diferencia en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Cabe señalar; que nuestra investigación ha llegado a la siguiente conclusión: existe diferencia significativa en la post prueba entre el grupo experimental y el grupo de

control respecto al nivel de comprensión lectora después de la aplicación del taller de técnicas de lectura.

Los resultados hallados nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación; puesto que, se ha encontrado luego de la aplicación del taller de técnicas de lectura, un P valor igual a 0.000 ( $< 0.05$ ); razón por la cual afirmamos que hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después del periodo de aplicación de los talleres de técnicas de lectura; el promedio del grupo experimental se ha elevado significativamente de la etapa pre a la etapa post.

## SUMMARY

This research is framed within the educational field, and encompasses the application of reading workshops whose aim is to increase reading comprehension in the students in the academic cycle I, Department of Obstetrics, Archbishop Loayza Private University. It is an experimental type of study and based on the number of variables, bivariate: independent variable, reading techniques and the dependent variable, reading comprehension. The research is longitudinal throughout the period of application of the variable.

The sample population consisted of 25 female, morning shift students of academic cycle I of the Faculty of Obstetrics at the Archbishop Loayza Private University; between 17 and 25 years of age for the experimental group (A) and 25 for the control group (B).

The research design is quasi-experimental with control and experimental groups using pre and post tests. Five instruments of measurement were designed for data collection: a reading comprehension pretest, a reading comprehension process test, a reading comprehension post-test, the attitudinal metacognition Likert scale and a checklist of reading skills, the latter of which was classified under complex and basic. All instruments comply with the qualities of validity and reliability.

The study discusses the following research hypothesis: there are similar conditions between the experimental and control group in the pretest; and differences in the post-test with respect to the comprehension level after the application of the reading skills workshop to the experimental group of students in the Academic Cycle I of the Faculty of Obstetrics, Archbishop Loayza Private University.

It should be noted that the research has reached the following conclusion: there is a significant difference in the post-test between the experimental and control groups regarding the level of reading comprehension after the application of the reading skills workshop.

The results obtained allow one to reject the null hypothesis and accept the research hypothesis, since a P value equal to 0.000 ( $<0.05$ ) has been found after application of the reading skills workshop, which is why one can say that statistical evidence indicates significant differences between the results obtained before and after the period of application of the reading skills workshops. One may therefore conclude that the experimental group average has risen significantly from the pre to the post test.

## RESUMO

A nossa investigação está marcada no campo educativo, a qual oferece a aplicação de textos de leitura com a finalidade de incrementar a compreensão leitora nos estudantes do 1º Ciclo Académico, Faculdade de Obstetrícia da Universidade Privada Arzobispo Loayza. É um estudo de tipo experimental, Segundo o numero de variaveis é bivariada: Variável independente, técnicas de leitura ea variável dependente e compreensão leitora. Pelo tempo de aplicação da variável, a investigação é longitudinal.

A población e mostra por sua vez esteve constituída por 25 estudantes para o grupo experimental (A) e 25 para o grupo de control (B) do 1º Ciclo Académico da Faculdade de Obstetrícia da Universidade Privada Arzobispo Loayza, turno da manhã e do género feminino, entre os 17 e 25 anos de idade.

O desenho de investigação é quase experimental com o grupo de control e grupo experimental com prè e pòs teste. Para a recoleção de dados se construíram cinco instrumentos de medição: uma pré prova de compreensão leitora, uma pòs-prova de compreensão leitora, uma escala Likert de metacognição actitudinal e uma lista de cortejo de técnicas de leitura; classificando-se esta ultima em complexas e básicas. Todos os instrumentos cumprem com as qualidades de validez e confiabilidade.

O estudo propõe a seguinte hipótese de investigação: Existem condições similares entre o grupo experimental e o grupo de control na pré-prova e diferença na pòs-prova com respeito ao nível de compreensão leitora depois de aplicar o conjunto de técnicas de leitura no grupo experimental das alunas da facultade de Obstetricia da Universidade Arzobispo Loayza.

Cabe assinalar, que a nossa investigação chegou à seguinte conclusáo: Existe diferença significativa na post prova entre o grupo experimental e o grupo de control a respeito do nível de compreensão leitoral depois da aplicação de taller de técnicas de leitura.

Os resultados hablados permitem-nos rechazar a hipótese de investigação, posto que, se encontrou logo da aplicação de taller de técnicas de leitura, um P valor = 0.000(<0,05), razão pela qual afirmamos que há evidencia estatística que indica diferenças significativas entre os resultados obtidos antes e depois do período de aplicação dos talleres de técnicas de leitura; o promedio do grupo experimental elevou-se significativamente da etapa prè à etapa post.



## INTRODUCCIÓN

La población peruana integrada en la sociedad del conocimiento en un contexto de globalización e indudablemente cada vez muy competitivo, esto implica un desarrollo o transformación constante de las ideas; es decir, no sólo evolución científica, sino revolución tecnológica. En este sentido si bien es cierto la tecnología nos permite desarrollo, también somos conscientes que continuará conllevando a ciertos malos hábitos que evita desarrollarse de forma personal, sin ninguna contribución a la sociedad en su conjunto, específicamente a nuestro medio peruano como País en vías de desarrollo y con miras de insertarse en el mundo actual; los malos hábitos a los que me refiero en este trabajo de investigación se pretende encarar es el poco hábito hacia la lectura como causante de la incomprensión lectora por considerarse un agente obstáculo que no permite sobrepasar y/o abrir las brechas hacia una sociedad ilustrada pluricultural y/o vivencia democráticamente; esta situación discutible que se intenta resolver como es la comprensión lectora, encarándola mediante el uso, desarrollo y constante aplicación de técnicas de lectura a fin de lograr comprender lo que se lee en un nivel inferencial y crítico, y actuar críticamente como ciudadanos profesionales en el ámbito familiar, laboral, social; producto de una excelente formación académica enfatizada en comprensión lectora. La Universidad no debe ser ajena a esta realidad, pues debe hacerle frente a los retos contemporáneos. Los estudiantes de las instituciones de educación superior deben estar continuamente actualizados para ello debe utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permita adquirir el conocimiento más avanzado, dar sucesivos aportes originales a dicho conocimiento mundial.

En estos últimos años se ha puesto mayor atención y está en boga el proceso de comprensión de lectura, es decir, promover en el alumno y concientizarlas a emplear las técnicas de lectura; además del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. En esta sociedad adquiere nueva relevancia las universidades, ya que éstas no sólo son una de las principales fuentes para generar conocimiento a partir de la lectura (gran parte de la investigación que se realiza en los países la llevan a cabo las universidades), sino que son los centros básicos de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, su papel puede ser mucho más importante, siempre

que sepan responder con flexibilidad a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento.

Cabe señalar que la aplicación de las técnicas de lectura ayudará al educando a desarrollar diversas habilidades, como afirma INGA<sup>1</sup> para sacar el máximo esfuerzo de su potencialidad y refiriéndonos a los llamados organizadores visuales y/o gráficos como el mapa conceptual, mental y semántico que proponemos en este trabajo de investigación como técnicas de lectura; asimismo, propiciar en ellos el desarrollo de su nivel participativo, analítico y crítico al hacer uso de estrategias metacognitivas.

La investigación consideró como participantes directos a las estudiantes del I ciclo académico del nivel universitario, cuyo tema a cristalizar es **Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para mejorar la Comprensión Lectora**. Para ello, la presente investigación consta de IV capítulos:

El **primero**, corresponde al planteamiento del problema; en el cual se considera la formulación del problema, los objetivos, la justificación, la fundamentación, formulación de la hipótesis, la identificación y clasificación de variables.

El **segundo**, se refiere al marco teórico; en ella se presenta antecedentes de investigación, base teórica y definición de términos básicos.

El **tercero**, constituye la metodología de la investigación científica; aborda puntos como la operacionalización de las variables de investigación, tipificación de la investigación, estrategias de investigación, población e instrumentos de recolección de datos.

El **cuarto**, está referido al proceso de contrastación de hipótesis; en este capítulo se expone la presentación, análisis e interpretación de los datos y los procesos de prueba de hipótesis.

Nuestro estudio finaliza con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

---

<sup>1</sup> INGA ARIAS, Miguel. (2 008). Hacia una didáctica metacognitiva de la comunicación. En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Vol.12 N° 155 – 169. Enero-Junio. Pág. 166.

## **I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Fundamentación del problema.**

La falta de comprensión lectora en los jóvenes estudiantes del nivel superior repercute en el aprendizaje, puesto que, se interioriza la poca información adquirida y comprendida en una fase de aprendizaje a corto plazo, cuyo resultado es el bajo rendimiento académico; Creemos que los factores que se encuentra significativamente relacionados con esta problemática son: falta de tiempo, poco hábito hacia la lectura, poco empeño, falta de motivación e inducción por parte de los docentes y falta de conciencia sobre la importancia de la lectura como una habilidad transcendental en su desarrollo y calidad profesional por parte de los alumnos(as).

El caso es que en Perú, tenemos graves problemas al respecto. Nuestro país ocupa los últimos lugares en las evaluaciones internacionales. Por ejemplo en la evaluación realizada en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de la

Evaluación de la Calidad de la Educación, quedaron en penúltimo lugar en lectura, a penas superando a Honduras. Y en la evaluación mundial de la prueba PISA (2003)-llevado a cabo por la UNESCO-los peruanos ocupamos el último lugar entre 43 países del mundo en competencia lectora<sup>2</sup>.

Como resultados del Perú en la Evaluación Internacional PISA; en este documento se ha realizado un análisis del desempeño de los estudiantes de los países de la región latinoamericana que participaron en la evaluación PISA (Perú, Argentina, Chile, Brasil y México). Se ha puesto un énfasis particular en los resultados del Perú y en los resultados al interior de los Centros Educativos estatales y no estatales. Además se ha explorado la relación entre algunas características de los estudiantes, sus familias y escuelas y el desempeño de los estudiantes en la escala combinada de alfabetización lectora. A continuación se presentan los principales hallazgos.

Mientras el 10% de los estudiantes de países de la OCDE es calificado, a partir de los estándares de PISA, como un valioso capital humano que potencialmente podría liderar el desarrollo económico de sus países en una economía global; en la región latinoamericana es casi nulo el porcentaje de estudiantes que muestra este perfil.

Al interior de la región, destaca el desempeño de México y Argentina, que presentan un 10% y 7% de estudiantes, respectivamente, que alcanzan como mínimo el nivel 4 que es el segundo nivel de dominio más alto definido por PISA, es decir, son capaces de responder preguntas complejas de la prueba de lectura que implican ubicar información incrustada y evaluar críticamente un texto. En el caso de Perú, este porcentaje se reduce a menos de 1% lo cual expresa una situación crítica de ausencia de estudiantes en nuestro sistema con posibilidades de constituirse en líderes dentro de un mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento actual. Los porcentajes tan bajos de estudiantes en los niveles de dominio superiores en la región y de manera especial en Perú, ponen de manifiesto que en nuestro País prácticamente no existe una élite intelectual consolidada capaz de insertarse en puestos de liderazgo internacional.

---

<sup>2</sup> CANALES GABRIEL, Ricardo. (2007). Comprensión Lectora y Problemas de Aprendizaje: un enfoque cognitivo. CONCYTEC, Lima-Perú. Pág. 23.

De otro lado, alrededor del 80% de los estudiantes peruanos se desempeña por debajo del nivel 3; es decir, la gran mayoría de estudiantes peruanos de 15 años se encuentra ubicada en los niveles de dominio más bajos establecidos por PISA. Peor aún, un 54% de los estudiantes peruanos no alcanza a realizar siquiera las tareas de lectura más sencillas requeridas para ubicarse en el Nivel 1 de acuerdo a los estándares establecidos por PISA. Estos estudiantes muestran serios problemas para utilizar la lectura como una herramienta eficaz para ampliar sus conocimientos y destrezas. Además es muy probable que enfrenten dificultades en la transmisión al mundo del trabajo y no puedan beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje que se les presenta durante la vida, dentro del grupo, es Perú el País que muestra la situación más crítica.

Cuando se observa el desempeño al interior de los centros educativos estatales y no estatales, nuestro país presenta las mayores disparidades entre estos dos grupos de centros educativos lo que expresa un grave problema de equidad en nuestro sistema. Al respecto, en Perú, el 63% de los estudiantes de centros educativos no estatales domina como mínimo el segundo nivel; es decir, alrededor de los 87% de los estudiantes que asisten a centros educativos estatales dominan como máximo el nivel básico establecido por PISA (ubicándose un 62% por debajo del nivel 1)<sup>3</sup>. Pero no sólo pensemos que esta situación sólo se presenta en el Perú sino que en índices de lectura en España son también muy bajos. Pese a que sólo se fabrican unos 7 libros por cada español al año, muchos de estos ejemplares nunca llegan a venderse. Desde diversos ámbitos culturales se escuchan voces de alarma y se demandan campañas públicas y privadas que fomenten este hábito. ¿Cómo llegar al niño, adulto y al anciano? La Federación de Gremios de Editores ha desarrollado una campaña en la que deporte y lectura van de la mano<sup>4</sup>.

Por otro lado, se ha encontrado que, en América Latina, Perú es el País que muestra la mayor heterogeneidad de resultados entre sus escuelas.

---

<sup>3</sup>CARO, Daniel; ESPINOZA, Giuliana; MONTANE, Angélica y TAM, Mary. (2 000) Consultores de la UMC. Resultados del Perú en la Evaluación Internacional PISA. Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Pp.6-52.

<sup>4</sup>UBEDA, Jordi. Presidente de la Federación de Gremios de Editores. (2004). Cómo fomentar la lectura. Esfera Cultural, Escritura Pública. España.

En la actualidad en nuestro País se está desarrollando un Plan de emergencia educativa, en el cual está enmarcada la comprensión lectora ya que somos conscientes que la falta de comprensión en la lectura es un problema de primer nivel que repercute en el aprendizaje del educando, problema que arrastramos desde el nivel básico y continúa en el nivel superior. Por tal razón nos proponemos realizar esta investigación basada en técnicas de lectura con el apoyo de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura en los jóvenes del primer ciclo en el nivel superior.

La lectura es una tarea bastante compleja y todavía mal comprendida. Las investigaciones no cesan en este terreno por lo que continuamente estamos sometiendo a revisión los aspectos teóricos y prácticos del aprendizaje lector, (...) vehículo de casi todos los restantes aprendizajes<sup>5</sup>.

Asimismo; sabemos que la lectura es una actividad cognitiva y metacognitiva que implica la aplicación de diversas técnicas para el logro adecuado de una buena comprensión.

Los sujetos con dificultad en el componente semántico son incapaces de extraer un significado de la lectura y de establecer conexión entre el mensaje que está leyendo y sus conocimientos. Las dificultades más comunes en el plano semántico son:

Casi todos fuimos enseñados a leer sin dar a los signos de puntuación su valor real; cuando se usa las expresiones “se come las comas”, “te brincas los puntos”, “da igual dos puntos que punto y coma o punto y seguido”, se manifiesta la ignorancia y se garantiza la no comprensión. Cuando se le pide a una persona que lea algo y comete estos errores, entonces no va entender lo que leyó y necesita repetirlo una, dos o más; aprendió mal. Algunas personas leen esperando que cada renglón les dé la idea completa y, como no es así, cree captar algo completo cada renglón; otras leen en voz baja hasta que se les acabe

---

<sup>5</sup> LUCEÑO CAMPOS, José Luis. (Sevilla, 2004). Las dificultades lecto-escritoras en el aula. Pág. 11.

el aire y ahí hacen pausa, sin importarles si hay o no signos de puntuación. En ambos casos se cortan las ideas por una causa de una mala lectura<sup>6</sup>.

En nuestro país por el escaso nivel lector de la población en general y, particularmente la baja competencia de nuestros estudiantes<sup>7</sup>; es de suma importancia las técnicas de lectura para mejorar la comprensión lectora, ya que estamos preocupados por cómo disminuir la brecha de los resultados negativos en lectura de los estudiantes durante los primeros años en el nivel superior, por ello, Carlino propone integrar el trabajo con la lectura de textos en la enseñanza de las cátedras para que los estudiantes accedan a la cultura específica de cada disciplina; además, de acompañar la lectura y la apropiación crítica. Esta autora señala que los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio, pese a que nos habla de la lectura como fundante del conocimiento colaborando con la función epistémica de la lectura, se les da para que lean lo que cada asignatura estipula y tienen escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justamente porque están tratando de comprenderlos. Las dificultades para entender y sostener la lectura se vuelven inevitables si no se acompaña esta actividad desde la docencia; para entender es preciso seleccionar, elegir, aunque esta elección no sea consciente y pensada; asimismo, en esta línea apoya a GUTIERREZ el gran investigador, economista y profesor LA SERNA en una entrevista por Raúl Alarcón donde complementa diciendo que se arrastra desde los colegios no escolarizados, los llamados colegios preuniversitarios los cuales sólo preparan a los alumnos para enfrentar pruebas de opción múltiple; los tiempos han cambiado dice el investigador antes las mamás no trabajaban y ayudaban a potenciar el aprendizaje a partir de la lectura en sus hijos desde la casa; el sólo hecho de trabajar en estos tiempos dejándolos con trabajadoras del hogar; por ello, es clave que haya un mecanismo de los padres desde la educación inicial ya que los primeros siete años son claves porque en ese lapso los niños desarrollan la comprensión y si no se los motiva adecuadamente arrastrarán vacíos hasta el nivel superior sino

---

<sup>6</sup> RANERO, Manuel. (2000). Lectura veloz.

<sup>7</sup> GUTIÉRREZ, F.; ELOSÚA, R.; GARCÍA MADRUGA, M. y GÁRATE, M. (2 000) Comprensión Lectora y Memoria Operativa. PAIDÓS. Barcelona, Buenos Aires, México. Pág. 12.

durante toda su vida<sup>8</sup>. Enseñar a leer textos académicos y científicos se convierte así en una finalidad específica de la educación superior. La autora propone actividades cuyo objetivo es acompañar a los alumnos en la jerarquización de los textos y asegurar su lectura. Para ello propone la elaboración con ayuda de organizadores gráficos y la confección de resúmenes. Las dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a distintos campos de estudio. Las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen, se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a los académicos. Pero; para la autora, las barreras para entender no provienen sólo de estos textos, las dificultades también se originan en qué esperan los docentes que los alumnos hagan cuando se encuentran frente a la bibliografía. Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien exigencias que se dan por sabidas; los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que no tienen internalizado todavía los estudiantes; es decir, los profesores de las ciencias sociales y las humanidades suelen dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído:

- Identificando la postura del autor del texto.
- Ponderándola según las razones que brinda para sostenerla,
- Reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados,
- Identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras,
- Poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,
- Infiriendo implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el se ubica el texto.
- Debemos ser conscientes de que un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y por ello los estudiantes

---

<sup>8</sup>LA SERNA STUDZINSKI, Karlos. (2012). “Falta formar docentes”. Investigador, que ha participado en diversos proyectos relacionados a temas educativos, es editor del libro “Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad”. En: El Comercio. Domingo 8 de enero. Pág. 4.



universitarios deben analizar lo que leen pero sin dar precisiones por los docentes sobre cómo hacerlo.

Algunas dificultades para leer en la universidad se deben a la naturaleza implícita de los saberes en juego. Por una parte, los textos científicos y académicos contienen información tácita, que los autores suponen que el lector puede reponer. Por otra parte, los docentes esperamos que nuestros alumnos lean y entiendan, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes<sup>9</sup>.

Varios expertos señalan que los estudiantes universitarios no asumen su responsabilidad y le dan poca importancia al bajo nivel de comprensión lectora que presentan, a estos alumnos se les denomina “inmaduros y dependientes”, porque leen solamente para cumplir las metas previstas por el profesor, por la disciplina y la institución, mas no priorizan las lecturas para el desarrollo de su investigación y de las pocas lecturas que realizan escasamente comprenden lo que leen<sup>10</sup>.

En la universidad es importante disponer de comprensión de lectura adecuada para acceder a la producción científica, recuperar información históricamente y utilizarla para una práctica profesional eficiente; además la comprensión facilita la adquisición de conocimientos y con él, el mejoramiento del rendimiento académico<sup>11</sup>.

Cabe señalar que la aplicación de las técnicas de lectura ayudará al educando a desarrollar diversas habilidades, como afirma INGA<sup>12</sup> para sacar el máximo esfuerzo de su potencialidad y refiriéndonos a los llamados organizadores visuales y/o gráficos como el mapa conceptual, mental y semántico que proponemos en este trabajo de investigación como técnicas de lectura; asimismo, propiciar en ellos el desarrollo de su nivel participativo, analítico y crítico al hacer uso de estrategias metacognitivas.

---

<sup>9</sup> CARLINO, Paula. (2009). “Escribir, leer y aprender en la Universidad” Una introducción a la alfabetización académica. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Pp. 03-24.

<sup>10</sup> OLIVEIRA, S. C.; PEREIRA, J.A. y RIBEIRO, M.J. (2 001) Comprensión de lectura de estudiantes universitarios. En: G.P. Witter, textos e investigaciones. Campiñas-Brasil.

<sup>11</sup> BRITO CUNHA, Neide y ANGELI DO SANTOS, Acácia. (2005). Comprensión de lectura en universitarios.

<sup>12</sup> INGA ARIAS, Miguel. (2 008). Hacia una didáctica metacognitiva de la comunicación. En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Vol.12 N° 155 – 169. Enero-Junio. Pág. 166.

Por las razones expuestas en líneas anteriores, presentamos las siguientes preguntas de investigación:

### **1.1.1.Pregunta General**

¿El grupo experimental y el grupo de control es diferente en la pre prueba; y en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora cuando se aplica el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza?

### **1.1.2.Preguntas Específicas**

1. ¿Existe diferencia entre la pre prueba y la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora en el grupo de control de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza?

2. ¿Existe diferencia entre la pre prueba y la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza?

## **1.2. Objetivos de investigación.**

### **1.2.1Objetivo General.**

Comparar y analizar el nivel de comprensión lectora en la pre prueba del grupo experimental y el grupo de control; y en la post prueba después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

### **1.2.2. Objetivos específicos.**

1. Comparar el nivel de comprensión lectora en el grupo de control en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.
2. Comparar el nivel de comprensión lectora del grupo experimental en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

### 1.3. Justificación de la investigación.

Nuestra investigación contribuye en brindar información valiosa respecto a las técnicas de lectura que se pueden utilizar y que permitan al estudiante universitario mejorar su nivel de comprensión lectora e indudablemente alcanzar el éxito académico, profesional y personal ya que según PÁUCAR<sup>13</sup> esta técnica es admisible e importante en el trabajo intelectual. Maribel refiere que, la investigación de mencionados factores es imprescindible para comprender, interpretar y transformar la realidad ya que los factores estudiados son parte de las actividades humanas que más completamente desarrolla el intelecto<sup>14</sup>.

La presente investigación se justifica porque nos permitirá conocer y aplicar en el aula algunas técnicas de lectura en el desarrollo de las clases con estudiantes universitarios cuyo propósito es mejorar el nivel de comprensión lectora; toda vez que, la lectura es una herramienta educacional que puede ser utilizada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las técnicas de lectura, donde se desarrollan diversas estrategias para facilitar y comprender lo leído. La aplicación de técnicas de lectura sirve para localizar una información; Además, estas ayudan a mejorar, paulatinamente las habilidades y destrezas del alumnado para obtener un buen nivel de comprensión lectora, que es una competencia esencial para el aprendizaje. Por esta razón, para quienes impartimos clases en educación superior debemos aplicar técnicas de lectura e inclusive en los alumnos de pre y postgrado<sup>15</sup>. Se trata además de cómo medir las competencias básicas como la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica (ODCE), mide la habilidad de las personas entre 15 y 65 años para entender información impresa y aplicarla en actividades cotidianas en el hogar, la comunidad y el trabajo<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup>PÁUCAR COZ, D. Andrés (2003). Métodos y Técnicas para el Trabajo Universitario. Ediciones Lauricocha. Ciudad de Jesús Huánuco-Perú. Pág. 94.

<sup>14</sup> CORMACK LYNCH, Maribel. (2004). La Comprensión Lectora en el Nuevo Paradigma Educativo. En: Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Signo Educativo. Año XIII-Nº 126, abril. Pág. 6.

<sup>15</sup> ARAVENA GAETE, Margarita. (2009). Mag. Curriculum y Evaluación. Profesora de Estado para la Educación Técnico Profesional. Actualmente se desempeña como profesora de la Universidad de Santiago de Chile y como asesora educacional en el área de Evaluación de la Academia de Guerra del Ejército.

<sup>16</sup> Informe Nacional de Chile, Resumen Ejecutivo. (2000). Habilidades para la lectura en el mundo de mañana. PISA.

Si consideramos que la calidad de la educación superior se fundamenta en la calidad de sus alumnos y profesores, entonces las instituciones universitarias deben desarrollar técnicas de lectura, que les permita usar estrategias metacognitivas que puedan conllevar a los estudiantes a mejorar su comprensión al leer cualquier tipo de textos y manejarse de acuerdo al contexto.

En este sentido, la sociedad del siglo XXI demanda a las nuevas generaciones que incorporen en su propia naturaleza el pensamiento, el cuestionamiento crítico y reflexivo gracias al logro de comprender plenamente lo que leen. De allí que la formación integral del educando del nivel universitario haya sido definida como una tarea fundamental, de las instituciones de educación superior específicamente en el nivel universitario; en este sentido estamos de acuerdo con lo que CARLINO<sup>17</sup> asume la idea de “responsabilidad compartida” que postula que son los alumnos, los docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan los escritos en la educación superior. A las instituciones les queda el desafío de generar y sostener políticas que contemplen la alfabetización académica universitaria como una dimensión de la cual debe hacerse cargo desde marcos regulatorios y programas de acción a mediano y largo plazo e indudablemente los docentes asumir compromisos compartidos para continuar en este camino; no obstante, constituir como objeto de enseñanza los usos de la lectura en las diversas áreas del conocimiento significa ofrecer a todos los alumnos mayores oportunidades para apropiarse de ellos, significa habilitarlos para usar competente y eficazmente las prácticas de circulación académica ya que crear condiciones para leer, estudiar y aprender se relaciona directamente con la decisión del profesor en concebir como contenidos de enseñanza los usos de la lectura, en tanto instrumentos de adquisición de conocimientos. Valga justificar que integrar la comprensión de textos en todas las asignaturas es inherente a su enseñanza, haciéndolos responsables por cómo se lee y se aprende en la educación superior.

---

<sup>17</sup> CARLINO, Paula. (2005). “Escribir, leer y aprender en la Universidad”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Pág. 181.

#### 1.4. Fundamentación y formulación de la hipótesis de investigación

Según Paula, considera a la lectura como una habilidad básica o como un proceso de mayor complejidad a diferencia de concebir la lectura como una mera técnica o una habilidad que se adquiere una vez y para siempre, la autora la concibe como una práctica social, una práctica que se lleva a cabo dentro de una determinada “comunidad textual”, que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee. Actividades que pueden ayudar a enfocar la lectura de textos académicos, cómo guiarla para centrarla en el enfoque propio de los textos científicos de cada campo disciplinar, conseguir que los alumnos lean clase por clase; para hacerse cargo de la lectura en cada materia y para ayudar en la lectura comprensiva, la autora propone actividades a desarrollar como técnicas de lectura: subrayado, idea principal, notas al margen, mapas conceptuales, mapas mentales, mapa semántico, comparación, resumen; cuyo objetivo es acompañar a los alumnos en la jerarquización de los textos. En esta línea, el Dr. Kenneth<sup>18</sup> refiere que, cuando los estudiantes hacen mapas conceptuales, los docentes podemos percibir una manifestación de la estructura cognitiva que tienen a partir de la manera en que grafican lo que comprendieron de una lectura y al socializar estos mapas en pequeños grupos podemos motivar el desarrollo de la metacognición.

Afirma CARLINO, Paula. (2009) que, teniendo en cuenta que al leer es un proceso intelectual que se da en ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje; y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque las desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las actividades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad<sup>19</sup>.

Desde un enfoque considerado tradicional que la concibe como un acto puramente mecánico, en el que el lector utiliza un proceso de decodificación de las grafías en las unidades sonoras que componen una palabra (Gómez –

---

<sup>18</sup>DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. (2009). Evaluación y metacognición en el aula. Investigación Educativa Vol. 13 N° 24 Pág. 122. Dr. En Educación Pontificia Universidad Católica del Perú, Profesor Principal de la Facultad de Educación Mayor de San Marcos. Asociado de Foro Educativo y consultor educacional. Premio al Mérito Científico por el CSI, años 2005, 2006 y 2008.

<sup>19</sup> Ob.cit. pág. 24.

Palacios, 1993), hasta otro más reciente que replantea esta concepción considerando que en la lectura se produce un proceso interactivo entre el lector y el texto. (Anderson y Pearson, 1994). En esta interacción que es el fundamento de la comprensión lectora, el sujeto lector relaciona sus conocimientos y experiencias previas con la información que el autor del texto le proporciona, dando lugar a la construcción de un nuevo significado. Cooper (1998). Otra investigadora sobre el tema y con una posición más radical que las anteriores, es Josette Jolibert (1992); para ella, leer es interrogar un texto, y describe el proceso como la construcción de un significado a partir de la necesidad del lector de descubrir ese significado, mediante la formulación de hipótesis y la identificación de claves.

Si bien estas discusiones sobre la metodología a utilizar son válidas porque permiten la revisión de nuestro quehacer pedagógico lo sustancial no es ese aspecto ya que es necesario incorporar al debate el papel que se asigna a la lectura en el Proyecto Curricular Institucional, la valorización que de ella hace el equipo de profesores, los medios que se proponen para favorecerla y las estrategias para encararla, entre otros (Solé, 2000). En este contexto, a nosotros como educadores con responsabilidad en el aprendizaje de nuestros alumnos, nos preocupa cómo lograr que ellos y ellas aprendan a leer correcta y comprensivamente, además de desarrollar el gusto por la lectura.

Al respecto una pregunta que han formulado investigadores, docentes y padres de familia es cuándo debe comenzar el sujeto el aprendizaje a la lectura. A pesar de que existen diversas posiciones en este sentido, la opinión general es que debe tener lugar en el primer grado de educación primaria, a la edad de 6 años aproximadamente; sin embargo, muchos investigadores aseguran que cuando el niño y la niña llegan a la escuela ya poseen conocimientos de lectura y escritura. Al respecto, Jolibert (1992) dice que este aprendizaje se inicia desde el nacimiento, con la “lectura” de todos los elementos de su entorno, donde el primer referente es el rostro de su madre. La misma estrategia la traslada más tarde a los elementos letrados que lo rodean (libros, letreros, revistas, afiches, laminas, etc.), estos son los aprendizajes naturales, que deben ser reconocidos por el docente para que a partir de ellos diseñe sus estrategias

de enseñanza dando a los estudiantes facilidades para seguir desarrollando y creando sus propias estrategias de aprendizaje al interactuar con diferentes textos, para que así enriquezcan sus experiencias y descubran el placer de leer. Pues quien comprende lo que lee tiene abiertas las puertas del autodidactismo, de la autoformación, del aprender a aprender. Si asumimos el reto de animar a la lectura y enseñar a leer es necesario que nuestras “buenas intenciones” interfieran con el propósito interactivo que cada lector debe desarrollar<sup>20</sup>.

A manera de conclusión, la sociedad actual reclama en forma permanente la necesidad de lograr que los sujetos del proceso de formación sean capaces de asimilar, retener y transferir información nueva, planificar las acciones en el momento de emprender la solución de un problema, implementar planes, aportan al avance científico, tecnológico y social. Sin embargo estos propósitos no se cumplen o se cumplen mínimamente porque los estudiantes universitarios utilizan escasamente técnicas de lectura y el apoyo de estrategias metacognitivas para mejorar su comprensión lectora<sup>21</sup> y; además de estas estrategias existen técnicas de lectura que permiten el incremento de comprensión sobre todo a nivel crítico y apoya esta posición ACEDO<sup>22</sup> cuando menciona que cualquier técnica de procesamiento de información debe ayudar a quien la realiza a reconstruir la lectura o la información procesada.

Por todos estos argumentos expuestos, estamos en las condiciones de plantear la siguiente hipótesis de investigación:

---

<sup>20</sup> NAVARRO NAVARRO, Bertha Consuelo. (Febrero, 2006). Texto autoinstructivo de Estrategias de Comprensión Lectora. Material preparado para el Programa de Capacitación Pedagógica y de Gestión Educativa a Nivel Nacional, según R.R.N° 1292-2005-Universidad Nacional Federico Villarreal. Facultad de Educación.

<sup>21</sup> GUTIÉRREZ G. Martha Cecilia. (2005): En estudiantes de formación avanzada en educación. En: Revista de Ciencias Humanas, UTP, N° 35, enero- junio.

<sup>22</sup> ACEDO DE BUENO, M. (2000) Estrategias de la comprensión lectora. Editorial Trillas, México. Pp. 176-184.



#### **1.4.1. Hipótesis General.**

H1: Existe diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control en la pre prueba y en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Ho: No existe diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control en la pre prueba y en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

#### **1.4.2. Hipótesis específicas.**

H1: El nivel de comprensión lectora es diferente en el grupo de control en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Ho: El nivel de comprensión lectora no es diferente en el grupo de control en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

H2: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es diferente en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Ho: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental no es diferente en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

## 1.5. Identificación y clasificación de las variables

### 1.5.1. Variable Independiente

Técnicas de lectura.

### 1.5.2. Variable Dependiente

Comprensión lectora.

El cuadro N° 1 nos muestra la clasificación de variables.

**Cuadro N° 1**

<b>CLASIFICACIÓN DE VARIABLES</b>	<b>ESTRATEGIAS DE LECTURA</b>	<b>COMPRENSIÓN LECTORA</b>
Por la función que cumple la hipótesis.	Independiente	Dependiente
Por su naturaleza.	Activa	Atributiva
Por la posesión de la característica.	Continua	Continua
Por el método de medición de las variables.	Cuantitativa	Cuantitativa
Por el numero de valores que adquiere	Dicotomía	Dicotomía

#### **Valores de la variable Técnicas de lectura**

Muy apropiada

Apropiada

Poco apropiada

#### **Valores de la variable comprensión lectora**

Nivel Avanzado

Nivel Medio

Nivel Básico

## II MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de investigación

- **VERA PALERMO, Ferri. (2008)**<sup>23</sup>. En los intercambios de experiencias con profesores de diferentes áreas del proceso enseñanza-aprendizaje, entre muchas, surgió la pregunta: Existen los hábitos de lectura en nuestros alumnos? Cómo leen? Han desarrollado sus hábitos como lectores? En dicho estudio aplicaron el taller de lectura para lo cual en la investigación realizada se aplicaron tres instrumentos diferentes a los alumnos de segundo año de preparación (undécimo de high school). El primero fue un cuestionario en el cual el educando tenía que resolver una serie de operaciones de aritmética básicas; el siguiente instrumento fue una encuesta cerrada con la finalidad de saber de qué estrategias de lectura se valen los alumnos, observando que: a) los alumnos leen sin estrategias, no se preocupan de conocer el vocabulario que para ellos es desconocido; b) no tratan de identificar las ideas principales

---

<sup>23</sup> VERA PALERMO, Ferri. (2008). Lectura: ¿Saben leer nuestros Estudiantes? Guadalajara, México.  
En: <http://www.sbc-icf.net/nodus/173Leer.htm>

del texto y; c) menos aún aplicar la información en alguna otra fuente o simplemente utilizarla para comentar con los compañeros el tema “leído” o “estudiado”. Esto hace que sólo tengan una idea muy superficial de lo que se supone leyeron y, por tanto, no haya comprensión y el aprendizaje significativo sea nulo y; a través, del tercer instrumento se observó que los alumnos leen únicamente por obligación y sólo aquello que sus profesores les “exigen”, para poder entregar un trabajo o “estudiar” para el examen. De estas observaciones y encuestas podemos decir que:

- Los alumnos se han convertido en decodificadores de símbolos, símbolos que no comprenden y por tanto no entienden;
- No son capaces de interpretar y menos aún de llegar a realizar análisis y/o críticas de sus lecturas.

Investigaciones similares a ésta han sido realizadas en diferentes países y los resultados encontrados en Francia, Inglaterra y México son muy similares. El único País que no presenta esta problemática es el Japón. Habría que investigar su metodología en la enseñanza de la lectura y ver si ella se debe a que sus estudiantes sepan leer o quizás sea por el tipo de símbolos que se manejan en su lengua.

- **CARLINO, Paula. (2005)**<sup>24</sup>. Proyecto de investigación desarrollado por un grupo de trabajo constituido por estudiantes del profesorado de Relaciones del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires. Este proyecto tiene por objetivo indagar acerca de las distintas prácticas docentes realizadas en la Carrera de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en especial en aquellas que tratan de fomentar en los estudiantes la inclusión en una nueva cultura académica.

El plan de trabajo que se llevó a cabo para realizar dicho proyecto, contempló las siguientes actividades:

- Lectura analítica del libro de la Dra. Paula Carlino “Escribir, leer y aprender en la Universidad”.

---

<sup>24</sup> CARLINO, Paula. (2005). Op. Cit.

- Detección de las características que desde el punto de vista de la Dra. Paula, reúnen los profesores que pueden ser considerados “inclusivos”.
- Análisis de las diferentes estrategias utilizadas por los docentes “inclusivos” y que tienen por objetivo introducir a sus estudiantes en una nueva comunidad lectora.
- Elaboración de una síntesis que presenta los conceptos e hipótesis principales desarrolladas por la autora en los cuatro capítulos del libro, utilizando para tal fin las preguntas proporcionadas por la cátedra para orientar la lectura de los dos primeros capítulos.
- Realización de una guía de lectura para los capítulos tres y cuatro del libro, con preguntas que orienten en la lectura a supuestos sujetos que recién se introduzcan en este nuevo tema.
- Diseño de entrevistas en profundidad dirigidas a estudiantes de la Carrera de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en base al concepto de “profesor inclusivo”.
- Realización de las entrevistas previamente diseñadas con el objetivo de recabar información detallada acerca de las características y actividades que desarrollan los docentes en las distintas materias y que, según los entrevistados, pueden ser considerados como “profesores inclusivos”.
- Análisis, procesamiento y sistematización de la información relevada en las entrevistas, fundamentada en el libro de la Dra. Carlino, con el objetivo de reconstruir las diversas actividades que realizaban los profesores en lo que se refiere a Lectura, Escritura y Evaluación; de acuerdo a la definición que la autora del libro desarrolla para estas tres prácticas.
- Construcción de una tipología que describe las distintas estrategias o tipos de actividades que realizan los profesores para las actividades de lectura, escritura y evaluación.
- Comparación entre la tipología construida y las actividades descriptas por la Dra. Carlino.
- Elaboración de un informe final.

Del trabajo de investigación, la autora llegó a las conclusiones generales manifestó que:

Las actividades examinadas precedentemente fueron pensadas por la autora en respuesta a las preguntas que abren el libro. Como producto de las tareas académicas experimentadas, Carlino sostiene que “los alumnos sí participaron en las clases, sí leyeron y leyeron la bibliografía, sí tuvieron la ocasión de ensayar las consignas antes del momento del examen, de discutir las y de recibir retroalimentación sobre lo que entendían de ellas. También analizaron sus criterios de corrección al escribir a lo largo del cutrimestre y no sólo en el momento de ser evaluados. Contribuyeron a pensar esos criterios, pudieron acercarse de forma progresiva a lo que se esperaba la cátedra, aprendieron a sacar partido de escribir para aprender, observaron que su profesora aprendía con ellos y terminaron valorando que se les exigiera mucho a cambio de apostar, con recursos, para que salieran adelante. Las actividades recorridas en los capítulos previos responden, sobre todo a la pregunta que formula la autora: ¿Qué podemos hacer los docentes para angostar la brecha inevitable entre las culturas de los estudiantes y las nuestras? Y también responden a la cuestión de que los docentes son capaces de cambiar de las clases habituales (basadas en la exposición) para modificar lo que suelen después en sus estudiantes (desinterés, pasividad, aprendizaje superficial).

- **MORALES, Germán; CANALES, César; ARROYO, Rosalinda; PICHARDO, Alejandra; SILVA, Héctor; CARPIO, Claudio. (2005)<sup>25</sup>.** Se evaluaron los efectos de entrenar estudiantes universitarios a identificar criterios de ajuste lector sobre la ejecución en tareas de identificación, elaboración y satisfacción de dichos criterios. Los resultados demuestran que el entrenamiento fue efectivo para que los estudiantes aprendieran a identificar criterios de ajuste lector, y también favorece que los estudiantes aprendan a elaborarlos y a satisfacerlos exitosamente. En la discusión de los resultados se subraya la importancia de la identificación y elaboración de criterios de ajuste lector para el cumplimiento de los objetivos educativos.

---

<sup>25</sup>MORALES, Germán; CANALES, César; ARROYO, Rosalinda; PICHARDO, Alejandra; SILVA, Héctor; CARPIO, Claudio. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios: Enseñanza e investigación en Psicología, julio-diciembre, año/vol.10, N° 002. Universidad Veracruzana. Xalapa, México. Pp. 239-252. En: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

- **TOVAR CABANAS, Rodrigo. (2009)**<sup>26</sup>. En el año 2002, por disposición del Ministerio de Educación se realizó una evaluación para medir las habilidades para la lectura. El estudio se aplicó a jóvenes de 15 años y la entidad encargada de realizar dicho estudio fue la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del “Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes” (PISA). Los resultados de la evaluación arrojan que:
- Chile se sitúa en el lugar 35 de una totalidad de 38 países, lo que equivale a que el 20 % de los estudiantes chilenos alcanza el nivel básico de lectura.
  - La prueba PISA describe las tareas de lectura que pueden hacer los distintos estudiantes. En el nivel más básico, los estudiantes obtienen información de acuerdo a un sólo criterio o condición de un texto que trate sobre un tema conocido. La información a obtener debe estar destacada y tener pocos distractores. Sólo puede hacer relaciones simples con conocimientos externos al texto, si estos son cotidianos.
  - Entre los países latinoamericanos que participaron en el estudio PISA hay un 27% de estudiantes que no alcanza el nivel más básico de lectura. Este promedio varía entre 16% para México y 53% para Perú. En los Países de la OECD, el promedio es 6% y varía entre 1% y 16%. En Chile, los estudiantes que no alcanzan un nivel básico representan un 20%. En cambio, en Argentina, Brasil y Perú hay proporciones mayores de estudiantes que quedan por debajo de este mínimo; sin embargo, en Chile, la proporción de alumnos que alcanza o supera el nivel 3 de lectura es inferior a los de Argentina y México, aunque superior al de Brasil y Perú.
  - Los estudiantes Chilenos, así como todos los latinoamericanos, desarrollan más las capacidades de interpretación y reflexión que las de obtención de información.
  - Otro resultado que muestra PISA, es el grado en que se disfruta la lectura, el cual se asocia al mayor rendimiento en lectura, aunque esto no es suficiente

---

<sup>26</sup>TOVAR CABANAS, Rodrigo. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXIX, núm. 3-4, pp. 39-78. Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Sistema de Información Científica; Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Redalyc. Antecedentes estadísticos relacionados con la lectura.

para aumentar los promedios por sí solo. Los estudiantes chilenos disfrutaron menos con la lectura que el promedio de la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económico. Es interesante señalar que las mujeres parecen disfrutar la lectura más que los hombres y esto explica sus mayores puntajes.

- Es de notable relevancia lo que sucede con la comprensión lectora en Chile, sin desconocer las áreas de matemática y ciencias. Según los datos de la prueba PISA, países con similar gasto en educación que Chile, obtuvieron más altos puntajes en estas áreas.

➤ **RODRIGUEZ DE LOS RIOS, L.A.** (2001), en el estudio descriptivo-comparativo (de tipo evaluativo) sobre “Las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y especialidad de estudios” efectuado con una muestra de 419 estudiantes y empleando como instrumento el test ACRA llega, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- Los puntajes más elevados por la muestra de estudio corresponden a las estrategias de aprendizaje relacionados con la codificación de la información (con el valor promedio de 119.66 en mujeres y 119.02 en varones).
- Las estudiantes de la muestra de estudio reportan mayor uso de estrategias de aprendizaje: adquisición de la información que los varones (promedio de uso 55.85 y 53.99, respectivamente, un valor  $T=0.29$  valor estadísticamente no significativo al nivel de 0.05 de acuerdo a la prueba estadística T de Student).
- Los estudiantes del X ciclo de la muestra de estudio manifiestan mayor uso de estrategias de aprendizaje: recuperación de la información que los estudiantes del I ciclo (con una media de 54.90 para el X ciclo y 52.18 para el I ciclo, valor  $T=2.40$ , valor estadísticamente significativo al nivel de 0.02).
- Los estudiantes de la especialidad de Humanidades presentan mayor uso de estrategias de aprendizaje: recuperación de la información que los



estudiantes de Tecnología y Ciencias respectivamente (con medias de 56.01 para humanidades, 53.45 para ciencias y 51.52 para tecnología, valor  $F=6.22$ , valor estadísticamente muy significativo).

- **SOTIL BRIOSO, A. y QUINTANA PENA, A.** (2002) en la investigación “Influencias del Clima Familiar, Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico” efectuado con una muestra de 250 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y haciendo uso como uno de los instrumentos de medición la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) indica que existe una relación estadísticamente significativa entre los tipos de familia, la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje, sin embargo, entre estas variables y el rendimiento académico, evaluado a través del promedio ponderado de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante su permanencia en la universidad, no existe una correlación estadística significativa.
  
- **TORRES VALLADARES; M.** (2002). En el trabajo de investigación “Influencias de la Motivación y las Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios”, llevada a cabo con una muestra de 501 alumnos del primer año de las distintas facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y utilizando la prueba MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) indica que la motivación y las estrategias de aprendizaje están relacionadas significativamente con el rendimiento académico de los alumnos de la UNMSM.
  
- **VALLEJOS MEJÍA, Enin Jans.** (2009)<sup>27</sup>. En el estudio de investigación tuvo como objetivo Mejorar la comprensión lectora de los alumnos (as) del tercer grado, de la Institución Educativa Pública “Jesús de Nazaret” del caserío de Bellavista de Celendín. Llegando de las siguientes conclusiones:

---

<sup>27</sup>VALLEJOS MEJÍA, Enin Jans. (2009). “Aplicación de estrategias de metacompreensión y su influencia en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en el área de comunicación con los alumnos (as) del tercer grado de educación secundaria de la IEP “Jesús de Nazaret” bellavista-Celendín. Profesor de Educación Secundaria, Especialidad de Comunicación.

Después del proceso de experimentación los resultados obtenidos nos indican que se han logrado los objetivos previstos en el trabajo de investigación.

Según los resultados se puede observar que con la aplicación de estrategias de metacomprensión, se ha podido mejorar el rendimiento promedio de los alumnos/as en 6,8 puntos, en comparación con el pre test, lo cual nos demuestra que los alumnos/as del tercer grado de educación secundaria de la I.E. “SCJ” – Bellavista han elevado su capacidad de comprensión lectora.

La prueba utilizada para la comprobación de hipótesis, (prueba de STUDENT (t)) nos demuestra que nuestro trabajo de investigación expresa una diferencia significativa de puntuaciones del post test pertenecientes al grupo experimental, llegando a ser rechazada la hipótesis nula y por ende se confirma la hipótesis alterna.

Las estrategias de metacomprensión lectora, son eficaces en el aprendizaje experimental, por cuanto en cada una de las sesiones de clase ha permitido a los alumnos/as dar respuesta a sus interrogantes.

Las estrategias de metacomprensión lectora, permiten realizar predicciones, analizar contenidos y realizar resúmenes.

Los alumnos/as que han participado formando parte del grupo experimental, han demostrado capacidad para realizar la verificación de predicciones.

Los gráficos de las medidas de concentración y de dispersión, nos demuestran que los alumnos/as de la muestra de estudio, han logrado obtener mejores resultados en las pruebas de salida a diferencia de la prueba de entrada.

Los docentes al utilizar estrategias de metacomprensión desarrollan con facilidad en los alumnos/as su capacidad de creatividad, inferencia, razonamiento y otras capacidades, las cuales hacen que el aprendizaje de los mensajes escritos sea razonadamente.

- **RINAUDO, María C. y GONZALES F., Antonio.** (2001)<sup>28</sup>. llevaron a cabo el estudio correlacional que tenía como participantes a 98 estudiantes de una escuela de enseñanza secundaria de Argentina y cuyas edades oscilaban entre 12 y 17 años. Se emplearon como instrumentos el cuestionario ACRA, una prueba de comprensión de la lectura para alumnos de dicho nivel y los puntajes promedios de rendimiento académico en cada una de las asignaturas curriculares.

Los resultados obtenidos (para efectos de la presente investigación) indican porcentajes de uso de estrategias para todas las escalas superiores al 60%. Con medidas de 52.72; 105.77; 46.63 y 95.16 para las Escalas I, II, III y IV. Los resultados hallados para la prueba de comprensión lectora son algo más bajos que los de uso de estrategias (median de 23.78 considerando una puntuación máxima de 50). El rendimiento del alumno es de nivel medio.

Las relaciones entre las puntuaciones en la escala IV con el resto de las escalas muestran fuertes asociaciones: Escala IV y Escala I adquisición de la información: 0.672; Escala IV y Escala II codificación de la información: 0.744; Escala IV y Escala III recuperación de la información: 0.803. Lo que lleva a considerar según los investigadores posibles estudios desde enfoques que integren variables de índole metacognitivo y motivacional. De otra parte, las correlaciones entre el uso de estrategias y los puntajes totales en la prueba de comprensión de lectura resultaron moderadas o bajas. Los índices de correlación más altos entre uso de estrategias y comprensión de lectura se observaron respecto de la Escala IV, apoyo al procesamiento 0.277 y la Escala II, recuperación de la información 0.219.

---

<sup>28</sup>RINAUDO, María C. y GONZALES, F., Antonio (2001). "Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de Lectura y Rendimiento Académico".

- **ROMAN SANCHEZ, José María** (2004). El modelo ACRA de estrategias de aprendizaje: propuestas de intervención sobre dificultades de aprendizaje. En el Departamento de psicología de la Universidad de Valladolid donde se describe el modelo ACRA de estrategias de aprendizaje como herramienta utilizable, por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y profesorado, para orientar y guiar sus intervenciones sobre las dificultades de aprendizaje de sus alumnos tanto en las aulas, como en los departamentos de orientación, como en las consultas privadas.

El modelo hipotetiza la existencia de tres grandes grupos de estrategias. El primer grupo estaría formado por las “estrategias cognitivas”, el segundo por las “estrategias metacognitivas” y el tercero por “estrategias de apoyo”.

En el Departamento de psicología de la Universidad de Valladolid hemos identificado 32 formas, maneras y procedimientos operacionalizadas en las escalas ACRA para hacer que funcionen mejor los tres grandes grupos de estrategias de aprendizaje, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas o de apoyo.

- **MINEDU. Resultados del Perú en la Evaluación Internacional PISA (2004)**. Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. La población objetivo de PISA son todos aquellos estudiantes de quince años de edad, que se encuentran estudiando en el Sistema Educativo formal y que están próximos a concluir su educación obligatoria. El diseño de muestreo que se realizó para la evaluación PISA consistió en un muestreo estratificado en dos etapas. Durante la primera etapa, las unidades de muestreo fueron aquellas escuelas que tuvieron estudiantes de 15 años de edad, las cuales fueron elegidas sistemáticamente de una lista nacional, con probabilidad de selección proporcional al tamaño de la escuela. En la segunda etapa, se procedió a muestrear a aquellos alumnos al interior de las escuelas muestreadas. En el caso de las escuelas que contaban con 35 o más estudiantes, se seleccionaron 35 alumnos de cada escuela con igual probabilidad; si la escuela contaba con una cantidad de

estudiantes menor a 35, en este caso se seleccionaban todos los alumnos de dichas escuelas.

En total se tomó una muestra representativa a escala nacional de 2429 estudiantes de 15 años de edad, a quienes se evaluó y se aplicó un cuestionario. Asimismo se tomó inicialmente una muestra de 192 escuelas, para recoger información acerca de las características del centro educativo que influyen en el rendimiento del alumno. Para esto se decidió aplicar un cuestionario que debía ser completado por el Director o por una persona designada por este.

Asimismo se seleccionaron muestras representativas por tipo de gestión del centro educativo, las cuales fueron compuestas por 159 centros educativos de gestión estatal y 33 de gestión no estatal. Al interior de las escuelas estatales y no estatales se muestrearon 3647 y 782 alumnos respectivamente.

Por otro lado se muestrearon 155 escuelas del área urbana y 37 del área rural, y, al interior de estas se seleccionaron a 3888 y 541 estudiantes respectivamente; sin embargo, cabe resaltar que la muestra no es representativa a nivel de ámbito de ubicación geográfica del centro educativo. Posteriormente, la muestra de escuelas quedó reducida a 177, ya que existían 15 escuelas que sólo contaban con información a este nivel, pero no contaban con información a nivel de estudiantes, la que imposibilitaba el análisis para este grupo de centros educativos.

Para el análisis multinivel, las variables que se refieren a las características del estudiante y su entorno se trabajaron sin imputar, es decir, si no se cuenta con la información de alguna característica del alumno de modo que las variables pudieran tener información perdida para estos.

- **ESAN (2005) Capacitación docente entre los años 1999 al 2003 a nivel nacional.** Constituyendo este estudio un intento de caracterización cualitativa de las deficiencias de la lectura de nuestros estudiantes, un sustento práctico a nuestros resultados lo encontramos en el estudio realizado por. Entre otros aspectos, la comprensión lectora fue parte del proceso de evaluación

académica del Área de Comunicación I realizada en una muestra de 2049. 1912 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria respectivamente.

Entre los resultados relevantes para nuestro estudio, en cuarto grado se observo que el acierto de las preguntas, planteadas en esta área, alcanza los mayores niveles en las preguntas referidas a la adecuación y corrección gramatical y al uso correcto de conectores; mientras que las mayores debilidades se encuentran en algunos aspectos de la comprensión de lectura, principalmente en aquellos en las que se requiere del alumno, un esfuerzo de síntesis, como la definición del título adecuado a un texto.

Comparando las Instituciones Educativas en función a su pertenencia a la zona urbana o rural, el rendimiento de los alumnos de I.E. de zonas urbanas es ampliamente superior a las de las zonas rurales.

Cuando se profundiza la información, se puede apreciar que son las zonas urbanas las que presentan un rendimiento mejor en Comunicación en todas las zonas del País, en especial en la sierra y en la selva, que incluso alcanzan niveles que superan Lima Metropolitana y Callao y Costa urbana. El rendimiento más bajo se aprecia en la zona Costa rural. En la misma dirección se aprecian los resultados en quinto grado, tanto en lo que respecta al rendimiento diferencial por zonas, a favor de las urbanas sobre las rurales y de la zona Sierra urbana y selva urbana sobre Lima Metropolitana y Callao y Costa urbana; y el nivel de acierto de las respuestas observadas en cuarto grado: mayores niveles en las preguntas de adecuación y corrección gramatical, y mínimo en las preguntas que implican un esfuerzo de síntesis.

Las implicaciones pedagógicas del estudio tienen gran relevancia en la medida que los resultados permitirán una mejor elaboración de las preguntas de las pruebas de evaluación, por un lado, y por otro, una mejor comprensión de los procesos cognitivos que subyacen en la comprensión de la lectura para darles un mayor énfasis en el proceso didáctico.

Los aspectos evaluados en el Área de Comunicación, además de la comprensión e interpretación de textos, fueron la estructuración gramatical de una oración del uso correcto de conectores.

➤ **CANALES, Ricardo. (2008)<sup>29</sup>**. Fue una investigación de tipo sustantiva-explicativa, por cuanto se orientó a describir, comparar y descubrir algunos factores que incidirían en el aprendizaje de la lectura comprensiva, con diseño experimental. Se trata de una investigación que presenta los hallazgos en el campo de la comprensión lectora. Partiendo del modelo teórico de la psicología cognitiva y la psicolingüística, y en particular de la teoría de Van Dijk y Kintsch (1983, 1993, 1994), el autor explora la problemática de la lectura comprensiva, en una muestra no probabilística, de carácter intencional que considero la edad y el grado escolar así como de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje de la Provincia del Callao, tratando de conocer hasta qué punto se puede intervenir en la mejora de sus deficiencias lectoras, para ello se diseñó y aplicó un programa experimental de tratamiento. Los instrumentos utilizados fueron: test de inteligencia de la escala Wechsler (Wisc-R), prueba de comprensión lectora CLP de Condemarin, Allende y Milicic; forma A (Pre test) y forma B (Post test), Test Cloze y Programa de tratamiento experimental dirigido a mejorar la comprensión lectora. Como hallazgo fundamental del estudio, se encontró, luego de aplicado el programa, diferencia significativa en los niveles de comprensión lectora alcanzados en el pre test y pos test, por los alumnos del agrupamiento I (secundaria) expuestos al programa experimental; así como la mejoría en los alumnos del agrupamiento II (primaria). Llegando a las siguientes conclusiones:

- Luego de realizar el estudio con los 23 sujetos de la muestra experimental, comparados con los 23 alumnos del grupo control, en función a nuestro objetivo general e hipótesis principal, se halló diferencia significativa entre los niveles de comprensión lectora alcanzados en el pre test y pos test, por los alumnos con problemas de aprendizaje del agrupamiento de secundaria, expuestos al programa experimental; así como una mejoría importante en los alumnos del agrupamiento de primaria.
- En términos generales, los alumnos sometidos al programa de tratamiento mostraron mejoría en su rendimiento a nivel de comprensión lectora, y en

---

<sup>29</sup>CANALES, Ricardo. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

particular los alumnos de 3° de primaria y los de 2° de secundaria, se aproximaron a la media T (50 puntos); sin embargo, los niveles de logro no fueron plenamente satisfactorios, entre otras razones, debido a que se trataba de alumnos con problemas serios de aprendizaje en la lectura.

- **VELARDE, E. (2001)**, encontró que en niños que cursaban el tercer grado de primaria en el Cercado del Callao, se daba una relación entre los niveles de Conciencia Fonológica y la lectura (Decodificación y comprensión). Aplicando la prueba de Conciencia Fonética (PCF) de Jiménez y la prueba de análisis fonemico de Ortiz para examinar los aspectos fonológicos, y el TEDE de Condemarin, Blomquist para examinar decodificación y la prueba de comprensión lectora (PCL) de Condemarín, para examinar comprensión lectora, halló de modo particular que en el nivel socioeconómico bajo existía una correlación altamente significativa entre el nivel de conciencia fonémica y la decodificación lectora, y una correlación muy baja entre la conciencia fonémica y la comprensión lectora. En el nivel socioeconómico medio, se encontró correlación altamente significativa entre la conciencia fonémica e intrasilábica (Conciencia fonológica) y la decodificación. También se halló relación altamente significativa entre dichas variables fonológicas y la comprensión lectora.
  
- **ALIAGA MURRAY, N. (2000)**, en el trabajo de investigación “Relaciones entre los Niveles de Comprensión Lectora y el Conocimiento de los Participantes de un Programa de Formación a Distancia”, realizado con una muestra de 124 estudiantes y haciendo uso de un instrumento elaborado para tal fin (Test GLOZE), indica que en la investigación se observó una fuerte asociación entre comprensión lectora y conocimiento, es decir, los puntajes de comprensión lectora están asociados con las notas de rendimiento general de los estudiantes; expresa que el bajo rendimiento está condicionado por la comprensión lectora. Significa que a mayor comprensión el alumno tendrá mayor éxito en sus estudios y a menor comprensión se presentarán indicadores de fracaso.



- **VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. (2005)**<sup>30</sup>. En el presente trabajo se abordó el tema de la lectura y su relación directa con la comprensión, entendiéndose la importancia de la lectura dentro del campo educativo y como herramienta vital para acceder al conocimiento y construcción de la realidad, ya que es una competencia vital en el procesamiento de la información y generadora de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otras. Se abordaron, además, algunos modelos sobre la comprensión lectora, desde los modelos del bottom up, top down y los modelos mixtos; de tal forma que se proponen los niveles de comprensión de lectura desde macroestructuras a microestructuras, que den cuenta de los procesos que intervienen en el logro de esa comprensión, y la clasificación de dichos procesos en aquellos que son de naturaleza perceptiva, los procesos psicológicos básicos, los procesos cognitivo-lingüísticos y, finalmente, los procesos afectivos.
- **ARAKAKI HESHIKI, M. (2004)**. En el trabajo de investigación “Estrategias de lectura para el estudio y comprensión de textos en universitarios de primer año”, desarrollado en una muestra compuesta por 197 estudiantes de una universidad particular de Lima cuyas edades fluctuaban entre los 15 y 26 años y empleando instrumentos elaborados para tal fin encontró:
- ❖ Sobre el uso de estrategias de lectura para el estudio:
    - Los alumnos afirman utilizar con mayor frecuencia estrategias de regulación, es decir, las que se utilizan durante la lectura como la anticipación al contenido del texto, verificación de la comprensión, adaptación de la forma de leer y la aplicación de acciones remediales al encontrar dificultades en la comprensión.
    - El alumno prioriza acciones ejecutivas u operativas, sobre estrategias más reflexivas o conscientes.

---

<sup>30</sup>VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Departamento de Psicología de la salud. Universidad de Alicante- España. LIBERABIT, Lima-Perú 11: 49-61, ISSN: 1729-1827.

- Los alumnos del área de letras manifiestan usar con mayor frecuencia estrategias de evaluación y sistematización de información.

- El conocimiento declarativo de la estrategia (identificarla o reconocerla) no supone necesariamente su adecuado uso.

❖ Sobre la relación entre comprensión lectora y las estrategias de lectura:

- Existe relación entre la comprensión de lectura y el reporte de estrategias utilizadas cuando se toma en cuenta el puntaje de comprensión de lectura en el examen de ingreso a la universidad.

➤ **VILCHEZ TORRES, Víctor Manuel (2007)**<sup>31</sup>. Los resultados de la investigación se comprueba que los estudiantes que recibieron el programa “VF” de Estrategias Metacognitivas si bien no presentan apreciables diferencias estadísticas en el nivel de comprensión de lectura, en el hecho educacional referido al nivel de comprensión de lectura sí se presentan un incremento de nivel de logro. Esta afirmación se sustenta al compararse el momento de inicio y el momento de salida en el grupo experimental utilizando la prueba estadística T de Student a nivel de significancia de 0.05, donde se obtuvo como resultado -0.42. asimismo, al compararse a ambos grupos después del desarrollo del programa, usando el estadístico T de Student a nivel de significancia de 0.05, se obtuvo 1.28. Por consiguiente, concluye en lo siguiente:

1°.- A través del análisis descriptivo encontramos que, antes de la aplicación del programa “VF” de Estrategias Metacognitivas, ambos grupos casi no muestran diferencias de comprensión de lectura, dado que el grupo experimental (11.9) y el grupo control (11.8) tienen promedios prácticamente similares en la preprueba de comprensión de lectura.

2°.- Luego de la aplicación del programa, los puntajes de la postprueba muestran los siguientes resultados: el grupo experimental alcanzó un promedio de 12.23 mientras el grupo control alcanzo un promedio de 11.2. Por lo tanto, se muestra una variación indicando una evaluación del

---

<sup>31</sup>VILCHEZ TORRES, Víctor Manuel. (2 007). En la tesis “Influencia del Programa “VF” de Estrategias Metacognitivas en la Comprensión de Lectura en Estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Privado Amauta”.

puntaje del grupo experimental de 1.03. Además, el grupo control tiene un puntaje global que desciende de 11.8 a 11.2, mientras que el grupo experimental se eleva de 11.9 a 12.2.

3°.- Los resultados obtenidos en la contrastación de hipótesis mediante la prueba de hipótesis T de Student; nos lleva a cuestionar la hipótesis general (El programa “VF” de Estrategias Metacognitivas influye en el nivel de comprensión de lectura en estudiantes del primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico Privado Amauta) desde el punto de vista estadístico, pero desde el punto de vista del proceso de comprensión de lectura sí existe un mejoramiento del proceso, es decir, sí se han logrado avances que hacen ver que se logró un cierto aumento del nivel de comprensión de lectura.

4°.- De acuerdo a los resultados presentados, se evidencia que el programa “VF” de Estrategias Metacognitivas contribuye en el incremento del nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del nivel superior de estudios.

➤ **MARTINEZ FLORES, Tomasa (2008).** La tesis “Comprensión de Lectura y Estrategias Lectoras en Docentes Egresados de Institutos Superiores Pedagógicos” para optar el grado de Magister en Educación con mención Nivel Superior se planteó como objetivo de analizar la relación existente entre el nivel de conocimiento y sus estrategias lectoras con el nivel de comprensión de lectura de docentes egresados de ISP en la Región Callao, tomando como población referencial el grupo docente participante del Programa de Complementación Universitaria conformando 680 docentes y una muestra de 154 docentes. Investigación de tipo descriptiva correlativa, aplicando un test estandarizado (con 5 niveles de comprensión de lectura establecidos según rangos de puntajes) para identificar el nivel de comprensión de lectura; asimismo se aplicó cuestionario de estrategias lectoras para definir el nivel de conocimiento y uso de estrategias. Para determinar la diferencia de los promedios entre los grupos conformados en función a las variables intervinientes: experiencia profesional, institución de

formación docente e institución educativa donde labora; se aplicó la prueba estadística T-student y el análisis de varianza ANOVA. Luego para verificar la correlación entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras y el nivel de comprensión de lectura se aplicó la prueba estadística Chi cuadrado; llegando a las siguientes conclusiones:

1. Existe la tendencia de un bajo nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras y un nivel inferior en comprensión de lectura de los docentes egresados de los ISP en la Región Callao que orienta a establecer una posible relación entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras con el nivel de comprensión de lectura.
2. La relación existente entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras se encuentra vinculado a aspectos como la institución educativa donde labora el docente. A través del análisis T-student se halló que existe diferencia significativa entre los promedios totales de los docentes provenientes de instituciones educativas privadas y los docentes provenientes de instituciones públicas. Sin embargo otros aspectos como la experiencia profesional y la institución de formación docente no se encuentran vinculados con dicha relación.
3. Existe correlación entre el nivel de conocimiento de estrategias lectoras y el nivel de comprensión lectora de los docentes egresados de ISP en la Región Callao. El análisis Chi-cuadrado confirma que los resultados de un nivel bajo en la prueba de estrategias lectoras y de un nivel muy inferior en el test de comprensión de lectura guardan relación positiva. En lo concerniente a la correlación entre el nivel de uso de estrategias lectoras, nivel de comprensión lectora y en el análisis correlativo conjunto entre los niveles de conocimiento y uso de estrategias lectoras y nivel de comprensión de lectura no se halla correlación.
4. Luego, la hipótesis general queda demostrada de manera parcial; lo que puede ser entendido como una tendencia favorable en ocasiones donde el nivel de conocimiento de estrategias lectoras incluye también el desarrollo de herramientas del pensamiento, la creatividad, la inteligencia emocional y la resolución de problemas, frente a lo cual crecen las

posibilidades en el recurso de la lectura y también el uso de estrategias lectoras.

➤ **CABANILLAS ALVARADO, Gualberto (Lima-2004)**<sup>32</sup>. Formulándose como hipótesis, existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que trabajo con la estrategia de enseñanza directa, con respecto al grupo que no se le aplicó tal estrategia. La población de estudio estuvo conformada por 42 estudiantes del primer ciclo de la escuela mencionada que tienen un promedio de 18 años de edad, 36 son de sexo femenino, nunca han recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con poco habito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró la prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de preprueba y posprueba y grupo de control, asignado aleatoriamente los 42 sujetos de la población a dos grupos: uno experimental y otro de control; también se aplicaron dos encuestas, una para toda la población y otra para los 10 docentes de la Facultad quienes vienen enseñando las asignaturas mas relacionadas a la enseñanza de la comprensión lectora como Métodos del trabajo intelectual, Español y Literatura. Concluyendo de la siguiente manera:

1. Los niveles de comprensión lectora, la mayoría de ellas antes de aplicar la enseñanza directa (83.34%) tuvieron entre 2 a 7 puntos. Bajos niveles que se expresaban y explicaban por las diversas dificultades que adolecían en su proceso lector: lento ritmo de lectura, memorización de lo leído y, sobre todo, dificultad en la comprensión del vocabulario de textos.
2. Los bajos niveles de comprensión lectora se explica también por factores de carácter pedagógico-didáctico, como son: existencia de docentes en la educación secundaria que no les enseñaron la comprensión lectora en forma sistemática o metódica, carencia en la Facultad que proporcionen una enseñanza planificada y metodica de la comprensión lectora, pues estos no han recibido capacitación de enseñanza de la comprensión lectora para estudiantes universitarios ni han realizado investigaciones

---

<sup>32</sup>CABANILLAS ALVARADO, Gualberto. (2 004). En la tesis “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH” para optar el grado de Doctor en Educación. Lima.

sobre problemas o dificultades de comprensión lectora de las estudiantes y en parte porque no leen con frecuencia bibliografía sobre enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes universitarios.

3. Después de aplicar a estrategia de enseñanza directa se constato que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento estrategia de enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al que se le aplicó dicho tratamiento; puesto que el nivel de significancia entre estos grupos fue de 0.009, es decir que hubo diferencias estadísticamente significativas entre sus medias, el grupo de control después tuvo una media numérica de 7.19 mientras que el grupo experimental después tuvo 9.10, siendo su  $t$  calculada -2.753. en consecuencia se apreció que hubo un mejor rendimiento en comprensión lectora en el grupo experimental.
4. Se constato que existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión comprensión o conocimiento inferencial entre el grupo experimental y el grupo de control, siendo este nivel entre los grupos de 0.01, habiéndose verificado que el grupo control después tuvo una media numérica de 3.90 y el grupo experimental de 5.33, es decir, este tenía un puntaje mayor al primero de 1.43, siendo su  $t$  calculada -2.645; aunque en la dimensión comprensión o conocimiento literal no existe diferencia entre las medias de estos grupos, pues su nivel de significancia fue de 0.19.
5. Existe diferencia estadísticamente significativa en las dos dimensiones de la comprensión lectora: literal e inferencial en el grupo experimental de estudiantes comparado a la situación anterior y posterior a la aplicación de la estrategia enseñanza directa; puesto que, el nivel de significancia entre los dos momentos fue de 0.01 en comprensión literal y a 0.00 en comprensión inferencial.
6. La enseñanza directa ha mejorado significativamente (no sólo en un sentido estadístico sino también pedagógico-didactico) la comprensión lectora; no obstante, que los estudiantes no lograron superar la media (que

fue de 9.10) del puntaje total (que fue de 20 puntos) comprensible o aceptable porque la evaluación que se aplicó a los estudiantes fue evaluación POR NORMA.

➤ **MAC DOWALL REYNOSO, Evelyn (2008)**<sup>33</sup>. Es un estudio de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal. La hipótesis formulada corresponde a que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2005-I. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes de ambos sexos con una edad promedio de 19 años, matriculados en el primer ciclo de estudios de la carrera profesional de educación. Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego, 1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva.

Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de relación significativa entre las variables de estudio. Implica incidir en el alumnado al manejo eficiente de estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios universitarios. Concluyendo en lo siguiente:

1. Existe relación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora ya que mediante la prueba de signos o también llamada prueba t, se obtuvo un valor  $p=0.00 < 0.05$  es decir una probabilidad de 95%, con un 5% de margen de error.
2. Existe relación significativa entre la estrategia de aprendizaje adquisición de información y la variable comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM 2005-I debido a que mediante la prueba t, se obtuvo un valor de -7.476.

---

<sup>33</sup>MAC DOWALL REYNOSO, Evelyn (2008). La investigación se enmarca dentro del campo psicológico de la educación, aborda el tema estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales cursando estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

3. Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje codificación de información y la comprensión lectora en los alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM 2005-I ya que mediante la prueba t se obtuvo un valor de -8.037.
4. Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje recuperación de información y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM 2005-I debido a que mediante la prueba t se obtuvo un valor de -7.264.
5. Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM 2005-I; puesto que, mediante la prueba t se obtuvo un valor de -7.70.
6. El nivel de comprensión lectora de los estudiantes que ingresaron en el periodo académico 2005-I es bueno, ya que el total de la muestra obtuvo una media de 27, en una escala donde el puntaje máximo es 38.
7. Las medias obtenidas en las estrategias de aprendizaje/ adquisición (52), codificación (121), recuperación (55), y de apoyo al procesamiento de la información (106) es aceptable en comparación de las medias 50, 115, 45 y 88 respectivamente.
8. El sexo femenino alcanza puntajes más elevados en las diferentes escalas de estrategias de aprendizaje, siendo las más diferenciadas: la escala I de codificación de información que presenta una media de 55 frente a 46 obtenida por el sexo masculino, la escala II de codificación de la información, en la que las damas han obtenido 126 de media en comparación a 115 de los varones. Por último, la escala IV apoyo al procesamiento de la información la media para el sexo femenino es de 118 frente a 98 del sexo masculino.



## **2.2. BASES TEORICAS.**

### **A. TÉCNICAS DE LECTURA**

#### **LECTURAS DE ESTUDIO O LECTURAS COMPRENSIVAS**

**CONCEPTO.**-Concibe como habilidades que se adquieren de una vez y para siempre; además de una práctica social, una práctica que se lleva a cabo dentro de una “comunidad textual”; quien también al remitirse al ámbito universitario se está refiriendo a la cultura académica. “si los ‘alumnos’ tienen lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto; segun Paula. (2009)<sup>34</sup>. Galvez<sup>35</sup>; denomina, las lecturas comprensivas, llamadas también de estudio, profundización, reflexivas, culturales, de perfeccionamiento; son aquellas que sirven para captar e incorporar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; así como habilidades necesarias a nuestro bagaje cultural y profesional.

Se realiza poniendo en juego todos los sentidos y capacidades más trascendentales del ser humano, como: comprensión, evaluación, crítica, reflexión, abstracción, análisis, síntesis, valoración.

Todos los seres humanos podemos leer comprensiva e inteligentemente; sin embargo, por falta de orientación y conocimiento, nos hemos quedado sólo en la lectura mecánica.

#### **PREREQUISITOS**

Para leer comprensivamente es necesario cumplir con una serie de prerrequisitos, sin los cuales es difícil leer y comprender profundamente. Entre ellos tenemos:

- a. Haber practicado lectura mecánica y expresiva con la finalidad de captar el rol de los signos de puntuación y entonación.
- b. Saber manejar rápidamente el diccionario para localizar el significado de las palabras nuevas.
- c. Haber practicado, en forma progresiva, responder a preguntas graduadas, es decir, ubicadas en diferentes niveles intelectuales: memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación, valoración y otros.

---

<sup>34</sup> Op.cit. pag. 10.

<sup>35</sup> GALVEZ VASQUEZ, José. (2 005)Métodos y Técnicas de Aprendizaje.

Sobre el tercer punto es básico mencionar a la denominada “ESCUELA DE LA CANTUTA” encabezada por el Doctor Ricardo Dolorier, el mismo que sugiere una serie de preguntas debidamente ordenadas y secuenciadas para que el alumno las resuelva después de leer un trozo, sistema no muy bien difundido aún.

### **CLASES DE LECTURA DE ESTUDIO O LECTURA COMPRENSIVA**

La lectura comprensiva es de dos clases, según GALVEZ<sup>36</sup>: Lectura comprensiva oral y lectura comprensiva silenciosa.

#### **a. TÉCNICA DE LECTURA ORAL COMPRENSIVA**

Tiene la misma finalidad que todas las lecturas comprensivas, pero se practica en voz alta, por ello su eficacia es menor que la silenciosa, por el continuo desgaste de energías. Juega un papel importantísimo la REPETICION y la AUDICION, más o menos constantes, así como la correcta articulación del aparato fonador.

#### **b. TÉCNICA DE LECTURA COMPRENSIVA SILENCIOSA**

Es la más usada por los estudiantes y profesionales; posee gran trascendencia por un sinnúmero de ventajas. El lector, además de poner en práctica las capacidades sensorio-perceptivas, propicia la concentración afectiva a la recepción y comprensión, perfecciona la capacidad de análisis, favorece la madurez en el aprendizaje, habitúa a la lectura individual.

### **EL DICCIONARIO**

**CONCEPTO:** Es el libro en el que se recogen y se definen las palabras de una lengua<sup>37</sup>. Complementa RODRIGUEZ diciendo que presenta una relación, en orden alfabético de las palabras de una lengua con sus definiciones y significados. El término dicción significa palabra y que de ahí se deriva diccionario<sup>38</sup>.

### **USO DEL DICCIONARIO**

Cuando tenemos dudas sobre cómo se escribe una palabra o sobre su significado, recurrimos a un diccionario.

---

<sup>36</sup> Op. Cit. Pp. 350-352.

<sup>37</sup> Real Academia Española. <http://www.rae.es>

<sup>38</sup> RODRÍGUEZ AGUILAR., Sergio. (2007). Comprensión de lectura. Lima. Ediciones BIBLOS. Pág. 13.

## **OTROS USOS DEL DICCIONARIO**

Los diccionarios, además de servir para controlar la ortografía, comprobar el significado de las palabras y buscar sinónimos, pueden usarse para<sup>39</sup>:

- Confirmar el uso real de las palabras: los diccionarios de uso en vez de una definición ofrecen frases donde las palabras están incluidas.
- Encontrar la palabra huidiza: cuando lo que se tiene en mente es: “¿Cómo se decía lo contrario de...?” porque lo que afloró a la memoria es justamente la palabra de significado opuesto; o “Necesito una idea afín a...”.
- Conocer de dónde provienen las palabras: lo que permite el desarrollo de la idea. Los diccionarios etimológicos no definen las palabras; sólo señalan de qué lengua o vocablo son originarias.

Para esos propósitos, se recomiendan:

MOLINER, María. Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos, 1990. ; CASARES, J. Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona: Gustavo Gilli, 1982. ; GARCIA DE DIEGO, V. Diccionario etimológico español. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.

Además, aconseja el autor que hay que procurar no vivir las revisiones como algo fastidioso, como una obligación. Sino tomarlas como algo ineludible para mejorar el texto, para darle calidad. Aceptarlas como algo que forma parte indivisible del acto de escribir.

## **ORDEN DE LAS PALABRAS EN EL DICCIONARIO**

- En el diccionario, las palabras están ordenadas alfabéticamente por su primera letra.
- Las palabras que empiezan por una misma letra, se ordenan por su segunda letra.

Ejemplo: tazón, teatro, tijeras, toalla, trompeta...

- Las palabras que tienen las dos primeras letras iguales, se ordenan por la tercera letra y así sucesivamente.

Ejemplo: tabaco, tacaño, tajador, tasa...

---

<sup>39</sup> LUCHETTI, Elena. (2005). Cómo escribir mejor. Longseller S.A., Buenos Aires-Republica de Argentina. Pp. 80,81.

## **PALABRAS CLAVE**

Para ayudarnos a localizar un término, en las esquinas superiores de cada página del diccionario suelen aparecer una o dos palabras clave, que indican el primer y último término de la página o de la doble página.

## **LAS PALABRAS EN EL DICCIONARIO**

En los diccionarios no se recogen todas las palabras que hay en una lengua. El número de entradas seleccionadas depende del criterio con el que haya sido elaborado el diccionario y de su finalidad o uso (puede ser un diccionario escolar, especializado...).

A la hora de buscar un término es necesario diferenciar entre palabras invariables y palabras variables<sup>40</sup>.

- Las palabras invariables, aquellas que no cambian su forma, aparecen tal cual en el diccionario. Ejemplo: arriba, aunque, pues...
- Las palabras variables, aquellas que cambian su forma, como soñé o amigos, se clasifican según estos criterios:
  - Los verbos se recogen por su infinitivo.
  - Los sustantivos y adjetivos que varían en número se recogen por su singular
  - Los adjetivos que varían en género y número se recogen por su forma masculina singular seguridad de la terminación en femenino.

Las formas complejas del diccionario

En el diccionario se recogen también expresiones, frases hechas y locuciones. Se trata de series de palabras que tienen un significado en conjunto distinto del que se obtendría con la simple suma de sus significado en conjunto distinto del que se obtendría con la simple suma de sus significados individuales; casos como por un pelo, echar la casa por la ventana...

- 1) Por el primer sustantivo o cualquier palabra utilizada como tal.
- 2) Por el primer verbo, excepto si se trata de un auxiliar.
- 3) Por el primer adjetivo.
- 4) Por el primer pronombre.
- 5) Por el primer adverbio.

---

<sup>40</sup> PUCP-Biblioteca Central. <http://www.pucp.edu.pe/biblio>

## **LOS DICCIONARIOS ENCICLOPÉDICOS.**

**CONCEPTO.-** Es una obra en la que, junto a las palabras del léxico habitual, se recoge una información más o menos extensa sobre acontecimientos, personajes relevantes, lugares y conceptos de diversas materias.

Los diccionarios enciclopédicos recogen definiciones de palabras e información de naturaleza cultural y científica. Para consultar una definición, los datos sobre un acontecimiento histórico, un concepto de una disciplina científica o artística, la biografía de un personaje relevante o los datos de un país o ciudad debemos acudir a los diccionarios enciclopédicos<sup>41</sup>.

## **TÉCNICAS DE LECTURA COMPRENSIVA**

Michel afirma que existen gran cantidad de alfabetos que no saben leer, que leen varias horas para poder repetir de memoria; no saben resumir. En otras palabras diremos que “No han aprendido a aprender”<sup>42</sup>.

## **RECOMENDACIONES PARA USAR LAS TÉCNICAS DE LECTURA**

Una vez realizadas las lecturas, necesitamos evidenciar en la clase si los alumnos internalizaron lo leído. Un ejemplo de estos es el caso del libro de Josefina (2000) quien manifiesta que antes de aplicar las técnicas de lectura se debe enseñar a los alumnos, para qué sirven con ejemplos sencillos para que cada alumno diseñe, individualmente, la técnica de comprensión lectora que va a utilizar<sup>43</sup>.

Nosotros pretendemos complementar esta propuesta de SMITH con la aplicación de talleres en el aula. En este sentido, para verificar el nivel de comprensión lectora, podemos utilizar diversas técnicas de lectura como: El subrayado, idea principal, notas al margen, síntesis, resumen, mapa conceptual, mapa mental, mapa semántico, comparación y uve heurística; e indudablemente con el uso del diccionario en todo el proceso de lecturas. A continuación detallamos cada una de las técnicas de lectura antes mencionadas:

---

<sup>41</sup> <http://sisbib.unmsm.edu.pe>

<sup>42</sup> MICHEL, Guillermo. (2007). “Aprender a Aprender”. Pp. 30-34.

<sup>43</sup> BEAS, Josefina (2000). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago de Chile. Editorial Universidad Católica.

## a. SUBRAYADO

### DEFINICIÓN

Según PÁUCAR, el subrayado es una técnica de lectura importante que debe aplicar el estudiante para lograr un aprendizaje productivo; y como técnica específica aplicada a la lectura activa corresponde al proceso de comprensión, identificando las ideas principales o palabras claves mediante un conjunto de líneas simples o dobles, también se suele trazar en los márgenes del texto<sup>44</sup>. MORÁN dice que es toda marca realizada en un texto durante su estudio para resaltar ideas u otros aspectos al leer<sup>45</sup>. Subrayar es muy útil para destacar las ideas principales. Muchas veces cuando queremos estudiar un texto, lo subrayamos; también sirve repasar lo que hemos estudiado, para subrayar bien hay que seguir las siguientes normas<sup>46</sup>:

- Subrayar sólo después de haber leído el texto; nunca en una primera lectura.
- Trazar una línea con lápiz o lapicero bajo las palabras claves que expresen las ideas principales en la lectura.
- Subrayar poco: sólo lo importante.
- Subrayar de modo que lo subrayado tenga sentido, así nos será más fácil repasar.

Antes de comenzar con el subrayado se marcarán los objetivos:

- Señalar las ideas más importantes.
- Facilitar la lectura.
- Facilitar la síntesis, repasos.
- Facilitar la memorización y fijar los conceptos.

Por lo tanto, según MÉNDEZ establecemos que “el lector lee con detalle cada párrafo y subraya aquella palabras o frases que le parezca que contienen las ideas principales en el párrafo...el producto es el texto subrayado con lápiz y/o color todo aquello que capture la esencia del texto”<sup>47</sup>.

---

<sup>44</sup> Op.cit. pág. 95.

<sup>45</sup> Op. Cit. Pág. 127.

<sup>46</sup> MINEDU. (2008).Comunicación: Manual del Docente. Santillana S.A. Pág. 83.

<sup>47</sup>MÉNDEZ, H. (2000). El constructivismo como imposición de estructuras de conocimiento. Artículo publicado en la Web de la materia Teorías del Aprendizaje para el semestre enero-mayo del 2000. México. Pp. 1-5.

MORÁN considera que es conveniente subrayar<sup>48</sup>:

- Porque llegamos con rapidez a la comprensión de la estructura y organización del texto.
- Ayuda a fijar la atención.
- Favorece el estudio activo y el interés por captar lo esencial de cada párrafo.
- Se incrementa el sentido crítico de la lectura porque destacamos lo esencial de lo secundario.
- Una vez subrayado podemos repasar mucha materia en poco tiempo.
- Es condición indispensable para confeccionar organizadores visuales y resúmenes.

### **MÉTODO DE SUBRAYAR**

- Se debe hacer sin prisa.
- Buscando las ideas principales.
- Antes de subrayar, leer el texto.
- Buscar las palabras clave.
- Eliminar las palabras o partículas.
- Nunca renglones enteros ni párrafos.
- Buscar nuestros criterios, nunca fijarnos en cómo lo hacen los demás.

### **FASES DEL SUBRAYADO**

1° Estructural: En esta fase damos al texto la estructura que deseamos, leo el primer párrafo y acoto una idea general.

2° Lineal: Consiste en utilizar un código de líneas que permitan jerarquizar las ideas.

- La idea general la enmarcamos.
- Ideas principales: dos líneas paralelas delante de las palabras claves.
- Ideas secundarias: se puede utilizar un código de claves.

3° Realce: Consiste en utilizar un código personal de llamadas de atención sobre el texto.

---

<sup>48</sup> Op. Cit. Pág. 128.

## **TÉCNICA DEL SUBRAYADO**

- **Lectura rápida del texto:** nos permite tener una visión global del contenido del texto. El objetivo es comprenderlo de forma genérica, sin detenernos en detalles particulares.
- **Lectura párrafo a párrafo:** subrayaremos las palabras clave que representan las ideas principales y secundarias; así como los detalles de interés. Antes de subrayar es imprescindible una comprensión actual del contenido del párrafo o página. Se puede diferenciar el tipo de subrayado según la importancia de los aspectos a destacar, utilizando para ello distintos colores, trazos, etc.

## **VENTAJAS DEL SUBRAYADO**

- Se estudia más concentrado.
- Desarrolla nuestra capacidad de análisis y observación.
- Facilita la comprensión y la estructuración de ideas.
- Nos obliga a plantearnos qué es lo principal y qué es lo secundario.
- La lectura se hace más activa; nos obliga a fijar más la atención.
- Facilita el repaso y la relectura rápida del texto.
- Habitúa a analizar.
- Desarrolla la capacidad de síntesis.

## **ERRORES AL SUBRAYAR**

- Subrayar antes de haber realizado una lectura completa. Suele conllevar un subrayado en el que no se aprecie la diferenciación de ideas principales y secundarias.
- Subrayar en exceso, no solamente las palabras clave. Esto no es ayuda, puesto que, a la hora de hacer una síntesis tenemos nuevamente que leer lo subrayado y hacer entonces el análisis que no hicimos anteriormente. Por tanto no es conveniente abusar del subrayado; debemos limitarnos a las palabras clave, o como mucho, frases clave.



## **b. IDEA PRINCIPAL**

### **DEFINICIÓN**

Es la que transmite una frase hasta la extracción de la idea general de la totalidad de un párrafo, parte de una lectura o en su totalidad. Asimismo, para la obtención de la idea principal del texto es necesario captar las ideas principales parciales que formen la general de la lectura.

Es una de las técnicas de comprensión a las que se ha dirigido más investigación (Baumann, 1990; Aulls, 1990; entre otros muchos autores).

Cunnigham y Moore (1990) proponen unas orientaciones didácticas dirigidas a la enseñanza de la idea principal.

- Ayuda a los alumnos a comprender con consistencia y precisión los tipos de respuesta a la idea principal. Debe saber si extraer la idea general de un texto es elaborar una frase temática.
- Reducir paulatinamente la ayuda.
- Ayudar a los alumnos a distinguir entre la información importante que expresa el autor y la información importante también que ellos quieren obtener.
- Pasar de un material lector simple a otros más complejos, de textos breves a textos extensos, de respuestas relativamente sencillas a respuestas más elaboradas.

Para MORÁN es una frase abstracta y de mayor comprensión y estas suelen estar contenidas en uno o varios párrafos que pueden estar al principio, en el medio o al final del párrafo<sup>49</sup>:

- Al principio.-el párrafo comienza afirmando algo, después en las ideas secundarias se aportan más datos, razones.
- Al centro.- al principio del párrafo encontramos una introducción a la idea principal y en el centro encontramos la aclaración y/o aplicación de la idea principal.
- Al final.- las primeras frases y las del medio dan datos, razones, que completan la idea principal que está al final.

---

<sup>49</sup> Op. Cit. Pág.110.

### **c. NOTAS AL MARGEN**

#### **DEFINICIÓN**

Técnica que conserva una relación implícita explicada por el lector. Asimismo, se subrayan aquellas definiciones como experiencia sensorial, leyes de asociación, principio de equipotencialidad, de correspondencia, etc.; para comprender el significado de la lectura y de cada teoría explicado en la misma<sup>50</sup>. De esta manera, se promueve una comprensión de una lectura, mediante la extracción de la idea principal para su propia interpretación, con base de la propia experiencia social y cultural del lector<sup>51</sup>. O como apoya MENDEZ que, el lector vuelve a las secciones que ha subrayado y hace una anotación gráfica o textual; con sus propias palabras y usando un lenguaje compacto<sup>52</sup>. Como técnica de lectura, se caracteriza por insertar un conjunto de signos, abreviaturas, palabras o comentarios en los márgenes de las hojas; dice PÁUCAR.<sup>53</sup>

Técnica sencilla y rápida de hacer anotaciones en los márgenes de las hojas del libro, es realizada en el propio texto, por lo que hace accesible y práctica, afirma MORÁN<sup>54</sup>. Es una técnica que nos ayuda a destacar lo relevante de la información que estamos leyendo y, más adelante, nos servirán para esquematizarla y sintetizarla. Las anotaciones sirven para hacer obvios aspectos que están implícitos en el contenido, pero que a veces no son explícitas en el texto.

#### **TÉCNICA DE LAS NOTAS AL MARGEN<sup>55</sup>**

- i. En caso necesario, junto a cada párrafo se harán anotaciones al margen, en forma de palabra clave, para explicitar aspectos que aunque no se dicen abiertamente en el texto, nos van a resultar útiles para la organización de la información en los esquemas. Algunas de las palabras claves más usadas para estructurar un texto son: introducción,

---

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Ibid. Pp. 97 y 158.

<sup>52</sup> Op. Cit.

<sup>53</sup> Op.cit. pág. 96.

<sup>54</sup> Op. Cit. Pág. 139.

<sup>55</sup> SEBASTIAN, Araceli; BALLESTEROS, Belén; SANCHEZ GARCIA, Mari Fe. (2010). Técnicas de estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

definición, característica, resumen, fase, desarrollo, clases, causas, consecuencias, efectos, elemento, funciones, origen, etc.

- ii. Podemos utilizar también otro tipo de signos, flechas o símbolos que nos ayuden a precisar, destacar o relacionar unos contenidos con otros.

#### **VENTAJAS DE NOTAS AL MARGEN**

- Desarrolla nuestra capacidad de análisis.
- Facilita la comprensión.
- La lectura se hace más activa; nos obliga a fijar más la atención.
- Facilita el repaso y la relectura rápida del texto.

#### **d. MAPA CONCEPTUAL**

##### **DEFINICIÓN**

MENDEZ refiere que es una técnica donde se elabora con base a la propia interpretación y de acuerdo a la asociación que establece el lector con su conocimiento previo y lo que está aprendiendo, dándole una estructura propia<sup>56</sup>.

El mapa conceptual es una técnica creada por Novak (1988) quien lo define como:

- **Una estrategia:** sencilla y poderosa en potencia para ayudar a los estudiantes a aprender y a los profesores a organizar el material.
- **Un método:** para ayudar a estudiantes y profesores a captar el significado de los materiales usados.
- **Un recurso:** esquemático para representar el conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones y ordenados de manera jerárquica.

Es un organizador gráfico de la información que muestra los conceptos principales de un texto estableciendo relaciones entre ellos. RAMÍREZ<sup>57</sup> llama mapa cognitivo, el cual es un constructo que abarca aquellos procesos que hacen que los lectores adquieran, codifique, almacene, recuerde y manipule información.

---

<sup>56</sup> Op. Cit.

<sup>57</sup> RAMÍREZ M. (2000). El mapa conceptual como técnica cognitiva y su proceso de elaboración. Artículo publicado en la plataforma Lotus Notes de la materia Teoría y Práctica de la Enseñanza, México.

García; apoya a lo anterior considerando un recurso esquemático que representa un conjunto de significados entre los conceptos de los contenidos externos y los conocimientos que ya se tienen; además, planifica y regula las estrategias en el proceso de aprender.

### **PARTES Y/O ELEMENTOS**

Consta de tres partes o elementos como denomina Quesada<sup>58</sup>.

- 1) **CONCEPTOS.-** deben estar enmarcados en recuadros o elipses. Los conceptos hacen referencia a acontecimientos que son cualquier cosa que sucede o puede provocarse y a objetos que son cualquier cosa que existe y se puede observar. Con los conceptos expresamos *regularidades*. Ejms: Libro, atmosfera, animales, etc.
- 2) **PALABRAS DE ENLACE.-** Son las palabras (verbos, preposiciones, artículos) que se usan para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos. Cuando el mapa se vuelve más complejo, pueden aparecer relaciones cruzadas. Ejms: es-para-tienen-son-están...
- 3) **PROPOSICIONES.-** Consta de dos o más términos conceptuales (conceptos) unidos por palabras (palabra-enlace) para formar una unidad semántica que tiene valor de verdad. Ejms: “Es una ciudad industrializada”

### **CARACTERÍSTICAS DEL MAPA CONCEPTUAL**

Señalan tres características o condiciones propias de este tipo de organizadores gráficos:

- ❖ **JERARQUIZACIÓN:** Los conceptos más inclusivos están dispuestos por orden de importancia o de “inclusividad” y se sitúan en la parte superior del gráfico realizado, y paulatinamente se va “descendiendo” o llegando a distintos niveles de concreción.
- ❖ **SELECCIÓN:** El mapa conceptual es una síntesis o resumen gráfico que contiene lo más importante de un texto. Se puede realizar de la

---

<sup>58</sup>AGUILAR, María Alejandra; QUESADA, Teresa. (2003). Los mapas mentales, los mapas conceptuales y los mapas semánticos. Universidad Simón Bolívar-Decanato de estudios de Postgrado.

totalidad de un texto (mapa conceptual general) o de un aspecto parcial del mismo (mapa conceptual específico)

- ❖ **IMPACTO VISUAL:** Para que resulte visualmente atractivo e impactante deben hacerse previamente algunos borradores para llegar finalmente a uno definitivo, en donde los conceptos, las palabras – enlace; con sus recuadros y flechas-líneas estén situados o dispuestos de un modo especialmente ordenados y jerarquizados.

No obstante, este detalle es arbitrario y el mapa conceptual puede admitir todos aquellos recursos gráficos que sean necesarios para adaptarse a la mejor comprensión o preferencias de quienes los elabora en su proceso de lectura.

Como técnica de comprensión lectora, los mapas conceptuales le permiten al lector “dibujar” o representar gráficamente la información de los textos que lee, trazando relaciones con palabras-enlace y se sitúa frente a lo que debe aprender, de tal modo que al visualizarlo puede:

- Verificar que el mapa contiene toda la información del texto leído.
- Añadir nuevos conceptos que ya poseía.
- Clasificar en su lugar correspondiente los conocimientos previos disponibles, los nuevos y los que posteriormente puedan adquirir.

### **PAUTAS DE INTERVENCIÓN**

Para la realización de un mapa conceptual se seguirán las siguientes pautas:

1. Realizar una primera lectura del tema para obtener una idea general o global del mismo.
2. Realizar una segunda lectura más analítica del texto en donde se localicen las ideas fundamentales, apartados y conceptos clave.
3. Subrayar las ideas fundamentales y demás informaciones de interés.
4. Representar gráficamente en forma de mapa conceptual las ideas fundamentales y conceptos clave identificados y subrayados en el texto.
5. Deben ordenarse los conceptos clave en orden jerárquico empezando por lo más general y seguido por lo más específico.

### **PASOS A SEGUIR PARA HACER UN MAPA CONCEPTUAL**

1. Lee el texto las veces necesarias para comprenderlo.

2. Selecciona cuidadosamente los conceptos principales.
3. Ordena los conceptos según su importancia y escríbelos dentro de recuadros o elipses y en mayúsculas.
4. Traza las líneas que conecten los conceptos y anota los enlaces adecuados en minúscula.

#### **e. MAPA MENTAL**

##### **DEFINICIÓN<sup>59</sup>**

Según Buzan, 1996: 69 “Es una expresión del pensamiento irradiante y, por tanto, una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica grafica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro”

“El mapa mental es una poderosa técnica grafica que aprovecha toda la gama de capacidades corticales y pone en marcha el auténtico potencial del cerebro (Buzan, 1996: 175). Desde un punto de vista técnico, pues, es un organigrama o estructura gráfica donde se reflejan los puntos o ideas centrales de un tema, estableciendo relaciones entre ellas, y utiliza, para ello, la combinación de formas, colores y dibujos. Trata de crear un modelo en el que se trabaje de una manera semejante a cómo el cerebro procesa la información.

“El mapa mental es una técnica mnemónica multidimensional que utiliza las funciones inherentes al cerebro para grabar en él, de manera más efectiva, los datos y la información” (Buzan, 1998:32).

Los mapas mentales son una expresión del pensamiento irradiante y por tanto, una función natural de la mente humana. El cerebro es un súper biordenador con líneas de pensamiento que irradian a partir de un número virtualmente infinito de nodos de datos. Esta estructura refleja las redes neuronales que constituyen la arquitectura física de nuestro cerebro.

Para AGUILAR, María y QUESADA, Teres; el mapa mental es una poderosa técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro. Se puede aplicar a todos los aspectos de la vida, mejora el aprendizaje y da claridad en el trabajo.

---

<sup>59</sup> En: ONTORIA PENA, Antonio; R. GOMEZ, Juan Pedro y DE LUQUE, Ángela.(2009) Aprender con mapas mentales : una estrategia para pensar y estudiar. 5ta. Edición. NARCEA, S.A. DE EDICIONES, Madrid. España. Pp. 38-40.

Los mapas mentales ayudan a almacenar eficientemente los datos lo que multiplica nuestra capacidad, suponiendo una cierta complejidad en el trazado, se deben utilizar trazados especiales, colores, códigos, imágenes, letras de imprenta, líneas gruesas, un gran papel, una diagramación que implica el uso de la jerarquía y del orden numérico, así como mucha imaginación que rompa los bloqueos mentales<sup>60</sup>.

Estos trazados llevan tiempo, sobretodo de discusión, lo que los perfecciona a la vez que los crea ya que el mapa en la mayoría de los casos es el resultado de una convergencia luego de una divergencia, es el resultado de un trabajo en grupo.

Los autores aconsejan incluso repasarlos con los intervalos siguientes:

- Después de 10 a 30 minutos
- Después de 1 día
- Después de una semana
- Después de un mes
- Después de tres meses
- Después de 6 meses

Llegado a este punto, el mapa mental formará parte del funcionamiento de la memoria a largo plazo.

La lectura con fines de estudio es un área que compete a esta poderosa herramienta para el aprendizaje; puesto que, el conocimiento es poder; en realidad el poder radica en la capacidad de asimilar, comprender, entender, retener, recordar y comunicar y en consecuencia capacidad de crear nuevo conocimiento a través de la lectura que nos permite ganar información. La técnica del mapa mental incorpora los principales elementos de esas primeras técnicas de aprendizaje; así mismo todas las técnicas compatibles con el cerebro. Dividimos en dos partes<sup>61</sup>: preparación y aplicación.

---

<sup>60</sup> Op. Cit. Pág. 6.

<sup>61</sup> BUZAN, Tony. (2007). El libro de la lectura rápida. Editorial Urano. Cap. 19. Pp. 213-117.

## ❖ PREPARACIÓN DE UN MAPA MENTAL

- i. **Dar una ojeada:** se utiliza las técnicas de inspección previa para obtener una visión “a vuelo de pájaro” del texto.
- ii. **Tiempo y cantidad:** se establece los periodos de tiempo y las cantidades de material que deberá abarcar.
- iii. **Conocimiento previo:** con la utilización de un mapa mental se busca en la memoria los conocimientos previos sobre el tema, asegurándose así de contar con una dotación mental apropiada.
- iv. **Metas y objetivos:** establezca claramente por qué lee el material en cuestión y qué quiere conseguir de él.

## ❖ APLICACIÓN DE MAPA MENTAL

- i. **Visión de conjunto:** dé una segunda ojeada “más profunda”, utilizando los objetivos definidos y las preguntas para seleccionar la información básica adecuada.
- ii. **Inspección previa:** una vez establecida la estructura básica de la información, comience concentrándose en las partes más importantes, sobre todo en los comienzos y finales.
- iii. **Perspectiva complementaria:** ocúpese del grueso de la información restante y confeccione el mapa mental, dejando las áreas de dificultad para la etapa final.
- iv. **Revisión:** es la integración final. Complete el mapa mental, resuelva cualquier problema que persista, conteste las preguntas restantes y cumpla todas las metas propuestas, se trata de autoevaluarse si practicamos los ejercicios, asegurémonos de sostener el libro a la distancia adecuada, si hacemos una buena inspección previa y utilización de información más importante con la técnica del mapa mental para aumentar aún más la comprensión.

## CARACTERÍSTICAS DEL MAPA MENTAL

Tiene 4 características esenciales:

- 1) El asunto motivo de atención cristaliza en una imagen central.
- 2) Los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada.



- 3) Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también forman ramas.
- 4) Las ramas forman una estructura nodal conectada.

## **LOS MAPAS MENTALES Y SU APLICACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

Según, ONTORIA PEÑA, Antonio y otros<sup>62</sup>; los motivos de utilización como técnica para comprender leyendo son evidentes, ya que el alumnado en esta edad, presenta un alto nivel de madurez mental; en consecuencia, no se puede pedir al profesorado el dominio de los mapas mentales, técnica dirigida a trabajar este tipo de pensamiento. Aplicando el principio de la actualización y del reciclaje profesional, el alumnado universitario necesita aprender estas técnicas si no ha podido aprenderlas en etapas educativas anteriores. Con las técnicas de los mapas mentales, debido a la mayor implicación del cerebro global, el “olvido” se convierte en un problema menor.

La utilización de los mapas mentales como técnica de lectura, es quizá la dimensión más atrayente para el alumnado; desarrollando la capacidad de comprensión ya que es el aspecto central de los mapas mentales, que conlleva a la mejora en la capacidad de síntesis y en la organización de las ideas. “con el uso de mapas mentales se desarrolla ciertas estrategias como la comprensión, asimilación e integración de la información”, “con el mapa mental quedan reflejadas las ideas principales de los temas, por lo que estos han resultado de una fácil comprensión”, “nos han servido para organizar nuestras ideas de tal forma que fuésemos capaces de comprender al leer de una manera más significativa, sin caer en el error que supone ‘aprender’ y menos de una forma memorística en la que no se relacionan los conceptos.

### **f. MAPA SEMÁNTICO**

#### **DEFINICIÓN**

Es una estructuración categórica de información. Los diagramas ayudan a ver cómo se relacionan las palabras entre sí y activan el conocimiento previo. La originalidad de este tipo de mapa con respecto a los mapas mentales y

---

<sup>62</sup> Op. Cit. Pp. 141-144.

conceptuales es que son menos rígidos en cuanto a su ejecución (dibujos, colores, elipses) y hacen hincapié en la activación como conocimiento previo y en la discusión como técnica que mejora la composición y comprensión, así como el favorecimiento del pensamiento divergente; según AGUILAR y QUESADA, Teresa. (2003)<sup>63</sup>.

Es una técnica de lectura, descrita inicialmente por Pearson y Johnson (1978) definida como una representación visual de un concepto particular que puede ayudar a los estudiantes a activar y desarrollar su conocimiento previo estableciendo relaciones dentro de un tópico dado<sup>64</sup>. O como decía ROJAS<sup>65</sup> son representaciones de conceptos, pero a diferencia de los mapas conceptuales, no son organizados necesariamente por niveles de jerarquía, sino son simplemente enunciativos.

### **ESTRUCTURA DE MAPA SEMÁNTICO**

Su proceso de construcción es el siguiente<sup>66</sup>:

- Elegir un tema de estudio.
- Elegir una palabra, frase o gráfico clave que define el tema.
- Determinar las partes, aspectos y subtemas o categorías.
- Determinar las palabras, frases o preguntas que expresen las partes, aspectos o subtemas.
- Graficar una elipse o un polígono con tantos lados como partes, aspectos, subtemas, categorías o preguntas, se haya determinado, luego trazar radiales de cada vértice del polígono.
- En la parte central del polígono escribir o graficar la palabra o dibujo del tema central.
- Escribir en la parte exterior de cada lado del polígono, la palabra, frase o pregunta referida a cada parte, aspecto, subtema o categoría.

---

<sup>63</sup> Op. Cit. Pág. 2,3.

<sup>64</sup> CONDEMARIN, Mabel. (Junio, 2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. Revista, lectura y vida.

<sup>65</sup> ROJAS TORRES, José P. (2004). Método semiescolarizado: Estrategias para el autoaprendizaje significativo. Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho-Perú.

<sup>66</sup> Ídem.

- Escribir en los espacios de cada lado, con frases u oraciones breves, el significado o contenido de cada parte o subtema dando respuestas a las preguntas.

Los óvalos son usados para representar los conceptos, las líneas con flechas y palabras escritas sobre ellas representan las relaciones; estas relaciones pueden ser de clase, de propiedad o propiedades, o bien mostrar ejemplos.

### **USO DEL MAPA SEMÁNTICO**

Hay muchas maneras de usar el mapa semántico. A continuación se presenta una pauta para ser dirigida por el educador; la segunda también incorpora la lluvia de ideas seguida por agrupamiento y rotulación de conceptos.

#### **Pauta 1**

- Determinar el concepto principal o tópico a ser discutido en la pizarra o en el proyector de transparencias y escribirlo dentro del óvalo.
- Pedir a los estudiantes que piensen en palabras que describan el tópico; escribir esas palabras dentro de rectángulos y unirlas con flechas con el óvalo del concepto principal. Sobre las flechas escribir frases para mostrar las relaciones entre conceptos y las palabras enmarcadas.

#### **Pauta 2**

- Presentar el concepto que será estudiado y escribirlo dentro de un óvalo sobre la pizarra o en el proyector de transparencias.
- Pedir a los estudiantes que digan, al estilo de lluvia de ideas, palabra o ideas relacionadas con el concepto. Si es necesario aportar información adicional.
- Apoyar a los estudiantes a agrupar las palabras o ideas. Usar diferentes formas para representar las distintas categorías de información: rectángulos para usos o descripciones, círculos para ejemplos, y cuadros para otro tipo de información.

En realidad, no existe una sola manera de representar un mapa semántico. Es más efectivo cuando se usa en textos expositivos, pero también puede ser utilizado en textos narrativos. También constituye un buen procedimiento para utilizarlo cuando los estudiantes deben leer varias fuentes relacionadas con el mismo tópico. En tal ocasión, el educador puede utilizar el mapa antes de que

los estudiantes lean e ir agregándole informaciones en la medida en que ellos van obteniendo de su lectura.

Varias aplicaciones en el aula como alternativas a las actividades tradicionales y concluyen que el mapa semántico:

- 1) Ayuda a organizar y a integrar información.
- 2) Ilustra relaciones entre diferentes áreas de contenido.
- 3) Puede proporcionar una síntesis de las diferentes actividades de la clase.
- 4) Se puede usar a todos los niveles y con grupos de diferente tamaño, incluso individualmente.
- 5) Es motivador a todas las edades.
- 6) El profesor tiene un carácter menos directivo y el estudiante uno más activo.
- 7) Facilita la comprensión y la memorización.
- 8) Permite a los profesores hacer pruebas diagnósticas para elegir la instrucción más adecuada en lugar de suponerla.
- 9) No se debe abusar de esta técnica.

## **g. COMPARACIÓN O CUADRO COMPARATIVO**

### **DEFINICIÓN**

Etimológicamente comparar proviene del latín *comparare*. Para PÁUCAR comparar significa fijar la atención de dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas<sup>67</sup>. Es una técnica de lectura, cuyo propósito es mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, logrando comprender las diferencias y semejanzas<sup>68</sup>.

BEAS, considera que es una destreza del pensamiento que consiste en identificar y articular semejanzas y diferencias esenciales para alcanzar un propósito específico<sup>69</sup>. Según este autor, sirve para enseñar a comparar por qué es una condición necesaria para establecer relaciones que conducen al

---

<sup>67</sup> Op.cit. Pág. 116.

<sup>68</sup> ARAVENA GAETE, Margarita. (2007). Magister en Currículum y Evaluación. La lectura, una fortaleza para el aprendizaje. Universidad de Santiago de Chile.

<sup>69</sup> Op.cit.

pensamiento abstracto; ya que, considera una destreza de profundización y extensión del conocimiento.

## **PASOS PARA LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DEL PROCESO DE COMPARACIÓN**

- Precisar el concepto de comparación.
- Identificar los elementos que van a comparar.
- Establecer un propósito.
- Identificar las semejanzas de acuerdo a categorías o criterios.
- Establecer las diferencias de acuerdo a categorías o criterios.
- Sacar conclusiones.

Araceli<sup>70</sup>, propone que, se puede organizar la información en un cuadro de doble entrada de acuerdo a algunos criterios previamente establecidos; la finalidad principal es establecer las diferencias entre los conceptos que se tratan.

## **h. RESUMEN**

### **DEFINICIÓN**

Consiste en destacar y redactar lo que se considera fundamental del texto que se lee. Y se debe hacer de un modo breve, conciso y claro<sup>71</sup> en esa misma línea PÁUCAR dice que es una exposición reducida, ordenada y con la mayor precisión posible de un tema definido y generalmente amplio del cual necesitamos una visión global y una comprensión integral<sup>72</sup>. Si reunimos las ideas principales de cada uno de ellos tenemos el resumen de la lectura, apoya esta idea GONZÁLEZ<sup>73</sup>; y según MORÁN, su elaboración del resumen de dicha lectura debe ser personal y reflexiva<sup>74</sup>. Son síntesis que pueden ser personales (cuando agregamos nuestros criterios previos) o textuales (cuando establecemos en forma de paráfrasis la idea del autor, sin cambiar su significado).

---

<sup>70</sup> Op. Cit. Pág. 12.

<sup>71</sup> VALLES ARANDIGA, Antonio; VALLES TORTOSA, Consol. (2006). Promolibro, Valencia. Pág. 233.

<sup>72</sup> Op. Cit. Pág. 98.

<sup>73</sup> GONZÁLEZ, R. (2001). El papel del componente superestructural en la elaboración de macroestructuras. En Persona, Revista de la Facultad de Psicología. Universidad de Lima-Lima.

<sup>74</sup> Op. Cit. Pág. 95.

Es un texto breve en el que se consignan las ideas principales de otro texto más extenso.

Es una técnica organizativa de reducción de la información que, mediante la discriminación sobre qué es considerado como importante o principal y secundario o subsidiario, trata de extraer lo esencial, relevante e importante del texto para elaborar una información recapitulativa de la totalidad de las ideas o contenido del texto. Desde el punto de vista de enseñanza-aprendizaje, resumir consiste en destacar y redactar lo que se considera fundamental del texto que se lee. En definitiva, tanto el resumen como mapa conceptual contribuyen a pasar lo que leemos de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo; además, estamos contribuyendo al aprendizaje significativo.

### **PASOS DE REALIZACIÓN DE UN RESUMEN**

Para el MINEDU de Perú, resumir es necesario suprimir la información no relevante, seleccionar las ideas principales del texto y redactarlas con nuestras propias palabras. Los pasos imprescindibles para realizar un buen resumen son los siguientes<sup>75</sup> y MORÁN<sup>76</sup>:

- Lectura exploratoria del texto.
- Leer atentamente el contenido hasta estar seguros de que lo hemos comprendido en su totalidad y hemos identificado correctamente las ideas principales.
- Subrayado de las ideas más importantes.
- Comprobación de que lo subrayado expresa fielmente el contenido del texto.
- Partiendo de lo subrayado poner en nuestras propias palabras las ideas destacadas.
- Se elimina lo superfluo y lo redundante en cada párrafo.
- Redactar el resumen presentando las ideas principales con un vocabulario propio, asegurándose de que el texto sea coherente y exprese el contenido original del texto de manera íntegra.
- Se construye una idea de cada párrafo.

---

<sup>75</sup> Op.cit. Pp.16, 17.

<sup>76</sup> Op. Cit. Pág.

- Procura ser objetivo, evitando dar opiniones personales sobre lo escrito, pues se trata de condensar la información del texto, no de elaborar otro.
- Seguir un orden de exposición claro y adecuado al contenido del texto (cronológico, casual, etc.), aunque no coincida con el orden del texto original. Para ello, puedes utilizar conectores (primero, después, dado que, ya que...) y referentes (este, esa, aquellos...).

### **ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DE UN RESUMEN.**

En el resumen se resaltan las ideas esenciales, para ello es necesario haber subrayado con anterioridad el texto, el cual constituirá base o elementos clave sobre el que se estructurara el resumen. Para obtener un buen resumen, el texto leído debe condensarse en lo fundamental hasta alcanzar una reducción en torno al 10 ò 20 % de la extensión inicial del texto leído.

El resumen debe sintetizar la lectura, fomentar la motivación por leer y ofrecer pistas o claves acerca de aspectos importantes o interesantes (tema central, ideas secundarias, etc.) que el lector irá descubriendo con mayor detalle conforme avanza en su lectura comprensiva y se debe hacer de un modo breve, conciso y claro; se resaltan las ideas esenciales<sup>77</sup>.

Desde el punto de vista de la complejidad del resumen, Chan (1992) (cit. Por González, 2004)<sup>78</sup> señalan que existen diferentes niveles en su elaboración:

- ❖ **NIVEL INFERIOR:** Caracterizado por asociaciones de conocimientos no relevantes del lector y palabras literales del texto con algún comentario personal del lector irrelevante sobre el texto.
- ❖ **NIVEL INTERMEDIO:** Este tipo de resumen se caracteriza por contener una mayor elaboración por parte del lector. Incluye una paráfrasis del mismo y la introducción de frases explicativas personales sobre el contenido del texto.
- ❖ **NIVEL SUPERIOR:** caracterizado por la realización de generalizaciones, extrapolaciones y mayor condensación de la información. Para alcanzar este ultimo nivel, el proceso de

---

<sup>77</sup> Op. Cit. pág. 234.

<sup>78</sup> GONZALEZ, A. (2004). Técnicas y estrategias de comprensión lectora. Madrid: Síntesis.

enseñanza/aprendizaje debe tener en cuenta el nivel previo de destrezas de resumen que posee el lector.

Los resúmenes constituyen un auxiliar en la comprensión de los textos<sup>79</sup>.

### **REQUISITOS DE UN BUEN RESUMEN**

Un buen resumen debería exhibir los siguientes requisitos<sup>80</sup>:

- ✓ La extensión deberá ser de un 20 ó 30 por ciento del texto original. Un buen resumen de un texto de 1000 palabras, por ejemplo, no deberá sobrepasar las 250.
- ✓ Un resumen debe ser breve, pero, sin embargo, deberá contener la información precisa expresada en datos, aunque no se debe caer en el abuso las enumeraciones minuciosas y los datos poco importantes.
- ✓ La presentación de un resumen deberá reflejar y recordar el texto normal.
- ✓ No se debe usar guiones ni asteriscos.
- ✓ El punto y seguido es el medio de enlace.
- ✓ Un resumen es la interpretación personal de las ideas contenidas en un texto.
- ✓ Debe tener unidad y sentido pleno, todas las ideas contenidas en él deberán supeditarse al conjunto.
- ✓ No puede ser una simple enumeración o una colección de ideas.
- ✓ Contendrá las ideas principales para poder, mediante él y sólo con él, reproducir el texto, naturalmente nos referimos a las ideas y a lo que las explica, no a las palabras.
- ✓ Si del texto hemos pasado al resumen, éste tiene que remitirnos sin esfuerzo al texto.

#### **i. SÍNTESIS**

##### **DEFINICIÓN**

Esta una técnica de reducción textual que consiste en resumir diversos textos que tratan un mismo tema o temas relacionados, permitiendo reunir los elementos esenciales de más de un texto para obtener un resumen coherente. La

---

<sup>79</sup>RUFFINELLI, Jorge (2005). Comprensión de la Lectura. 3ra ED. México, Editorial Trillas. Pág.57.

<sup>80</sup>Op. Cit. Pp. 155-156.



práctica de la síntesis es imprescindible en los trabajos académicos que tengan que hacer al leer nuestros estudiantes universitarios donde deben demostrar conocimiento de diversas fuentes bibliográficas, capacidad para relacionar y comparar los datos no ideas de estas diversas fuentes<sup>81</sup>. O mejor dicho según MORÁN hacer una síntesis implica recomponer o reconstruir el texto a partir del conocimiento y del uso de los criterios que nos da el análisis; además nos dice que, siempre es significativa para quien la realiza<sup>82</sup>

Asimismo, RUIZ<sup>83</sup> dice que la síntesis reúne las partes de un todo separado y las considera como unidad; además, nos permite elaborar significados o extraer inferencias.

### **UTILIDAD DE LA SÍNTESIS**

La elaboración de este tipo de textos es muy útil, porque permite:

- Seleccionar y organizar las ideas o datos más importantes e interesantes del texto original.
- Definir y esquematizar la información esencial de un tema.
- Facilitar la comprensión y el aprendizaje de nuevos conocimientos.

### **j. UVE HEURÍSTICA**

#### **ORIGEN**

Su creador es D. Bob GOWIN, quien hasta 1977 trabajaba con un esquema con cinco preguntas a ser aplicadas a cualquier exposición o para analizar cualquier documento en el que se presente algún tipo de conocimiento. Estas preguntas son<sup>84</sup>:

1. ¿Cuál es la pregunta determinante?
2. ¿Cuáles son los conceptos claves?
3. ¿Cuáles son los métodos de investigación que se utilizan?
4. ¿Cuáles son las principales afirmaciones sobre conocimientos?
5. ¿Cuáles son los juicios de valor?

---

<sup>81</sup> Varios Autores. Tomado de: Centro de Estudios Brenan. <http://www.cbrenan.com>.

<sup>82</sup> Op. Cit. Pág. 99.

<sup>83</sup> RUIZ LIMÓN, Ramón. (2006). El análisis y la síntesis. Tomado de: Historia y Evolución del Pensamiento Científico. Culiacán, Sinaloa, México, 12 de setiembre.

<sup>84</sup> NOVAK, Joseph y GOWIN, Bob "Aprendiendo a aprender". Pág. 76.

Son precisamente estas cinco preguntas las que orientaron a Gowin a elaborar una nueva técnica heurística que en un principio el fin era ayudar a los estudiantes y profesores a clarificar la naturaleza y los trabajos en el laboratorio de ciencias, pero conforme ganaba adeptos por su utilidad, alcance, profundidad y naturaleza constructiva, hoy es conocido en todo el mundo y en los diferentes niveles y especialidades desde que en 1984 lo publicara junto con los mapas conceptuales de Novak.

### **DEFINICIÓN**

Es un diagrama, manifiesta GOWIN<sup>85</sup>; pero por su gran versatilidad y naturaleza constructiva la concibe como:

“Una técnica heurística que ayuda a los estudiantes a comprender la estructura del conocimiento y las formas que tiene los seres humanos por producir conocimiento”<sup>86</sup>. Reafirman y simplifican esta definición Pérez y Gallego cuando dicen: “...una herramienta que utiliza para resolver un problema o para comprender un proceso”<sup>87</sup>. En consecuencia, lo que interesa de la definición son los siguientes aspectos básicos:

- a. Ayuda al alumno a descubrir y comprender la estructura o naturaleza de los conocimientos; es decir, cuando el alumno partiendo de lo que él sabe y a través del desarrollo de los acontecimientos o experiencias directas de la base de la UVE, no sólo intenta dar respuesta a la pregunta central sino que sus descubrimientos los ordena en conceptos, los relaciona con otras categorías superiores: definiciones, principios, leyes, teorías, filosofías y concepciones de la parte izquierda de la UVE, comprendiendo entonces cuál es la estructura de los conocimientos y cómo se producen.
- b. Permite al alumno comprender los procedimientos que siguen los investigadores o las comunidades científicas para producir conocimientos. Los conocimientos no son producto del azar sino de procesos sistemáticas, amplios, profundos, de observación, comprensión, análisis, abstracción, síntesis, evaluación, creación, etc.; sin que por ello queramos decir que es

---

<sup>85</sup> Íbid. pag. 25.

<sup>86</sup> Ibid pag. 76.

<sup>87</sup> PÉREZ MIRANDA, Roiman y GALLEGO-BADILLO, Rómulo. (2001) “Corrientes Constructivistas: De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual”. Pág. 19.

facultad exclusiva de los científicos, porque también está al alcance de la mayoría, de los pobres, de los educandos, los docentes, las instituciones.

- c. Es una técnica heurística; esto implica que el educando debe buscar, investigar, abstraer, analizar crítica y hermenéuticamente a fin de descubrir la verdad interactuando directamente con la realidad y confrontándola crítica, reflexiva y creativamente con la misma para comprobar su validez. Por ello permitirá al educando encontrar sentido, significado y construir sus propios conocimientos; es decir, aprenderá a aprender en forma autónoma, divergente y científica.

### **PARTES DE LA UVE HEURÍSTICA**

En la versión del GALVEZ<sup>88</sup>, la UVE HEURÍSTICA tiene los siguientes elementos estructurales:

1. Acontecimientos/objetos.
2. Preguntas centrales.
3. Parte metodológica (Acción).
4. Parte conceptual (Teoría).

### **DESCRIPCIÓN Y MANEJO DE LA UVE HEURÍSTICA**

Para pretendemos aprender a manejar a la UVE, existe flexibilidad y variedad de formas y procedimientos; es decir, los maestros y alumnos podemos buscar la mejor forma de utilizarla, afirmación que en nuestra opinión, puede facilitar el descubrimiento o creación de otras posibilidades o por el contrario, aumentar la dificultad e incompreensión puesto que la producción de conocimientos exige cumplir los pasos sugeridos por sus autores.

### **SÍNTESIS DE LOS PASOS A SEGUIR PARA LA UVE HEURÍSTICA**

1. Contacto directo con la realidad. (objetos).
2. Buscamos los “CONCEPTOS” previos (Saberes previos) y los anotamos en los registros iniciales.
3. Formulación de las preguntas centrales.
4. Desarrollo de los “ACONTECIMIENTOS” (Experimentos, lecturas, juegos, etc.).

---

<sup>88</sup>Op. Cit.

5. REGISTRO de datos “TRANSFORMADOS” (Después del desarrollo de los ACONTECIMIENTOS).
6. “INTERPRETACIÓN, EXPLICACIÓN Y GENERALIZACIÓN” de los ACONTECIMIENTOS Y DATOS TRANSFORMADOS, causas y efectos con ayuda de los “CONCEPTOS”, “CONSTRUCTOS”, “PRINCIPIOS”, “LEYES”, “TEORÍAS”.
7. “AFIRMACIONES SOBRE ACONTECIMIENTOS” en función a las categorías teóricas citadas y las “FILOSOFÍAS”.
8. “VALORACIÓN” o “JUICIOS DE VALOR” amparados en las categorías teóricas citadas, las “FILOSOFÍAS” y las “CONCEPCIONES” (Enjuiciamiento crítico a los DESCUBRIMIENTOS y al trabajo realizado).

## **B. ESTRATEGIAS.**

Schmeck (1988:5-10) dice, es una secuencia de procedimientos que conducen al aprendizaje y que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se llaman tácticas de aprendizaje. Al respecto; Moreno, 1990 manifiesta que las estrategias y las tácticas incluyen motivos, planes y decisiones que acaban exigiendo destrezas. Conjunto de métodos y técnicas, procedimientos mentales y metacognitivos. Las estrategias posibilitan al sujeto a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje; las estrategias apuntan casi siempre a una finalidad, aunque quizá no siempre se desarrollan a un nivel consciente o deliberado (Nisbet y Shucksmith, 1990). En esta misma línea referente a los procedimientos refiere Mayer Shuelbwest o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. Acorde con esta idea de procedimientos sobresale Díaz Barriga; son procedimientos que pueden incluir varias técnicas o actividades específicas y persiguen un propósito determinado. Una estrategia es un procedimiento (conjunto de pasos y habilidades) que un alumno adquiere o emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas. Wertsch, dice que es un plan de acción; diseñar estrategias es planear y dirigir operaciones a escala general del proyecto. Son experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Estas estrategias consideran la planificación,

ejecución y/o representación de la información de la manera más eficaz y flexible para que los alumnos puedan aprender significativamente. (Roeders).

En un interesante artículo, INGA refiere que estrategias son las acciones que realizan los alumnos para desarrollar sus procesos mentales y tienen sentido cuando se es consciente de ellas, siendo así garantiza sus uso cuando las necesiten<sup>89</sup>.

Según Manuel y Miguel Inga refiere acerca de estrategias:

- Tienen como meta realizar los procesos de aprendizaje.
- Son conductas u operaciones mentales. Es algo que los estudiantes hacen en el momento de aprender.
- Permiten a los estudiantes ser procesadores, intérpretes y sintetizadores para almacenar y recuperar información.
- Hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan los diversos procesos de aprendizaje.
- Permiten saber lo que se debe hacer para aprender. Tienen que ser internalizadas por los alumnos.
- Presentan funcionalidad pues guardan relación con objetivos, metas y propósitos.
- Son útiles porque permiten aprender en forma autónoma.
- Tienen sentido, si se las domina, y se pueden usar cuando sean necesarias.
- Son las acciones o conductas que realiza el alumno para desarrollar sus procesos mentales.

En sentido general, se estudian las estrategias, por diferentes investigadores en la actualidad, como una acción humana, orientada a una meta intencional, consciente y de conducta controlada, y poniéndola en relación con conceptos tales como plan, táctica, reglas, y desde esa perspectiva las estrategias han sido consideradas como una actividad netamente intelectual encaminada a trazar el puente de unión entre el qué y cómo pensar; enfatizando en el hecho de que estas estrategias están reguladas por el conocimiento consciente y son, pues, actividad inteligente, que

---

<sup>89</sup> Op. cit. Pág. 09.

pertenecen al modo de actuar en orden de alcanzar una meta. En general, todos destacan la naturaleza instrumental del concepto.

Las estrategias eficaces para el hombre son aquellas que le permiten una economización del tiempo a través de un razonamiento eficaz; por otro lado el concepto de estrategia tiene su origen en la psicología cognitiva. Estos estudios se desarrollaron durante la década de los años cincuenta, a raíz del impacto de la revolución cognitiva sobre las ciencias sociales y de la crisis de los enfoques conductista y neoconductista (Morenza y otros, 1990; Corral y Solis-Camara, 1992, 1993).

### **TAXONOMÍA DE LAS ESTRATEGIAS**

Actualmente Paris y su grupo proponen una concepción de estrategias de memoria con un enfoque cognoscitivo evolutivo basado en el enfoque sociocultural de Vigotsky. Ellos distinguen entre procesos básicos y superiores; los primeros están pocos influidos por factores sociales y de conocimientos, mientras que los segundos sí están en buen grado. Las estrategias están relacionadas con los procesos superiores.

También existe una serie de investigadores que enfocan las estrategias como sinónimos de métodos o técnicas, es decir, como un sistema de procedimientos de descubrimiento que permiten la adquisición de conocimientos en un contexto en el que estos no pueden ser obtenidos en forma automática, obvia. Como sinónimo de creatividad, la estrategia es una manera general de proceder, un macroesquema para obtener la información necesaria, en el contexto de la solución de un problema. (Alzare, 1985 y De la Torre, 1987). En el fondo del concepto de estrategia está el de un método, se está apuntando fundamentalmente al resultado del acto creativo, mientras que cuando lo que está detrás del concepto de estrategias es una técnica, se hace hincapié en el proceso mismo de solución de problemas.

A continuación nos referimos brevemente a cada una de ellas. Según De la Torre (1987), la forma en que los autores han representado las estrategias creativas es muy distinta. Kauffman (1973), las divide en: intuitivas, analíticas, combinatorias. Kirst (1974), las presenta como una gama de ejercicios agrupados en torno a capacidades y factores creativos (citado por De la Torre, 1987) tales como:

movilidad, fluidez, originalidad, análisis, producción, construcción, cambio de forma.

Fustier (1975) enfoca las estrategias a través de ejercicios que él propone para el desarrollo de la creatividad: analógicos, antitéticos, aleatorios.

### PROCESOS Y ESTRATEGIAS

PROCESOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilización: Marco inicial del aprendizaje. Comprende lo afectivo, lo emocional y las actitudes.</li> </ul>	Estrategias de sensibilización: Intercambia anécdotas en grupo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención: Habilidades para identificar lo principal en una información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de atención:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora el resumen de una información.</li> <li>- Subraya la idea principal del texto.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificación: Organiza información para almacenarla, jerarquizarla y poder recuperarla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de codificación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee individualmente.</li> <li>- Elabora mapa conceptual.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalización: Cuando el sujeto aumenta la responsabilidad de su aprendizaje, evalúa la información recibida y hace juicio crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de personalización:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustenta oralmente su punto de vista.</li> <li>- Menciona semejanzas y diferencias de contextos dados en esquemas.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación: Recuerda la información recibida en los procesos anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de recuperación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parafrasea contenidos.</li> <li>- Responde preguntas de todo el contenido en práctica guiada.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfer: Es la transferencia de lo aprendido a una situación nueva, es generalizar lo aprendido para resolver otros problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de transfer:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- A través del “estudio de casos”, resuelve problemas ajenos.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación: Busca comprobar que se ha alcanzado el objetivo propuesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de Evaluación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica guiada, práctica independiente, preguntas y respuestas.</li> </ul> </li> </ul>

## **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. Sin embargo la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas, y en las que coinciden los autores más representativos en este campo, mencionaremos los siguientes conceptos:

Otros autores<sup>90</sup> las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Muchos investigadores le habían puesto su atención tales fueron los casos como los de Bidet, Baldwin, Piaget, Dewey y otros. Más aún la idea de las estrategias de aprendizaje se remonta a los profesores y retóricos de Grecia y Roma. Así el método de los “loci” como estrategia para almacenar fiablemente la información, era abundantemente conocido y practicado entre ellos (Beltrán y Bueno, 1997:308). Este consiste en imaginar que los distintos estímulos a memorizar se encuentran ubicados en diversos lugares físicos.

Al renacer la idea de las estrategias de aprendizaje se ha visto reforzada muy probablemente de acuerdo a lo que indica Beltrán; al descenso del rendimiento en todos los niveles de enseñanza a nivel mundial y especialmente a nivel universitario, a la flexibilización de los sistemas de acceso a los estudios de nivel superior, así como a la comprobación del uso de diferentes estrategias en los estudiantes con éxito y estudiantes de bajo rendimiento.

“La estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir” (Nisbet y Shucksmith 1986; Schmeck 1988; Nisbet 1991; citados por Moreno 2000), “se utilizan de forma consciente e implican una toma de decisiones lo cual facilita el aprendizaje significativo” de acuerdo a lo que plantea Ausubel,

---

<sup>90</sup> GARCÍA-ALCAÑIZ. (2001). Psicología de la educación. Madrid: Eudema.



promoviendo que los alumnos establezcan relaciones significativas entre sus conocimientos previos y la nueva información. Monereo; indica que emplear las estrategias requiere de un sistema de regulación que se caracteriza por basarse en una reflexión consciente que efectúa el alumno siendo capaz de reorientar o regular su acción, implica por un lado un chequeo permanente del proceso de aprendizaje comenzando por una fase de planificación de lo que se va a hacer para posteriormente pasar a la realización de la realización de la tarea controlando el curso de la acción y realizando cambios. Monereo y otros (2000) definen las estrategias de aprendizaje como “proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. De esta forma el estudiante hará uso de una estrategia de aprendizaje cuando puede ajustar lo que piensa y hace, de acuerdo a lo que le demanda una actividad en función de los objetivos educativos que plantea el docente<sup>91</sup>.

Díaz Barriga y Hernández (2002:234) definen a las estrategias de aprendizaje como “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”.

Las estrategias cognoscitivas son “los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales...críticos en la adquisición y utilización de información específica...y que interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje”. (Chadwick, 1988).

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Las definiciones expuestas

---

<sup>91</sup> MONEREO, C. (2000) Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Edit. Grao. Coord. 8va. Edición, Barcelona, España. Pág. 190.

ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia:

- En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje.
- En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción.

Están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante refiere WINSTEIN<sup>92</sup>.

El concepto de estrategia implica una connotación finalista e intencional. Toda estrategia ha de ser un plan de acción, es el empleo consciente, reflexivo y regulativo de procedimientos (de enseñanza o de aprendizaje, según el caso), en condiciones específicas, ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. No se trata, por tanto, de la aplicación de una técnica concreta, por ejemplo aplicar un método de lectura. Se trata de un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas – que el aprendiz ha de poseer previamente – y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar. Quizá lo más importante de esta consideración es que para que haya intencionalidad ha de existir conciencia<sup>93</sup>.

Ante lo expuesto en líneas anteriores, se puede inferir por tanto, que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales), planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Es decir, son las conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza

---

<sup>92</sup> Op. Cit.

<sup>93</sup> ESTEBAN, Manuel. (2008): Estrategias de aprendizaje y learning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. Universidad de Murcia, Facultad de Psicología. RED. Revista de Educación a Distancia, número 19, pág. 1. Consultado (19-09-08). En: <http://www.um.es/ead/red/19>. y MORENO VALDÉS, María Teresa. (2000): Estrategias de aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales. Ponencia presentada en IX Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial, La Habana, pág.2.

durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Cabe señalar, que las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

### **CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

- a. Uso controlado.
- b. Planificación, control y evaluación de la ejecución.
- c. Comprensión de lo que se está haciendo y por qué.
- d. Reflexión consciente-metaconocimiento de los procedimientos empleados.
- e. Uso selectivo de los propios recursos y capacidades.

Pozo y Postigo (1993 citados por Díaz y Hernández, 2002) caracterizan las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera<sup>94</sup>:

- La aplicación de las estrategias es controlada y no automática, implica tomar decisiones y requieren de la aplicación del conocimiento metacognitivo y autorregulador.
- Se requiere una reflexión profunda para emplearlas de manera experta.
- La selección inteligente de recursos y capacidades por parte del alumno es enfatizada para la aplicación de estrategias de aprendizaje.

### **FUNCIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Las estrategias de aprendizaje cumplen las siguientes funciones según Beltrán y Bueno (1997):

- Favorecen y condicionan el aprendizaje significativo. Al respecto se alude que si un alumno selecciona, organiza y relaciona el material a aprender con sus conocimientos previos entonces el aprendizaje que se produce es significativo y se produce buena retención.
- La identificación de las estrategias permite diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento del alumnado y por ende mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Promueven un aprendizaje autónomo e independiente puesto que el alumno va controlando su propio aprendizaje a su propio ritmo.

---

<sup>94</sup>DÍAZ HERNANDEZ, F. y HERNANDEZ, Gerardo. (2002) Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo. McGraw-Hill, México. Pág. 465.

## **IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

- a) Ayuda a los alumnos a sacar mejor partido de su forma de aprender.
- b) Engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje.
- c) Las actividades de planificación, dirección y control constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos<sup>95</sup>.
- d) Permite igualar las oportunidades de los estudiantes ya que las estrategias pueden ser adquiridos por todos. Cuando se ha enseñado a los estudiantes de bajo rendimiento, estrategias de aprendizaje eficaces, han llegado a rendir más y mejor<sup>96</sup>.

## **CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas por diversidad de autores, entre ellos Danserau (1978) quien ha establecido una de las mejores clasificaciones de estrategias según Beltrán (1998: 59,60), habla de estrategias:

- ❖ Primarias: Que operan directamente sobre el material y abarcan: comprensión-retención; recuperación-utilización.
- ❖ De apoyo: Tratan de mantener el clima cognitivo adecuado y aluden a la elaboración y programación de metas: aplicación de la concentración; diagnóstico.

Weinstein (1982) hace mención de estrategias rutinarias (habilidades básicas de estudio y memorización), físicas (anotar diferencias entre palabras), imaginativas (crear un tipo de imagen mental), de elaboración (relacionar la nueva información

---

<sup>95</sup> VALLE ARIAS, Antonio. Et.al. (2000): Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, España, Universidad de La Coruña. En: <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM>.

<sup>96</sup> YANAC REYNOSO, Elisa. (2007) Estrategias de aprendizaje. En: <http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/06LibroEAPYanac.pdf> (consultado 12-03-09).

con el conocimiento previo del sujeto) y de agrupación (recuperar el material según algún esquema clasificatorio).

Chipman y Segal (1985) hacen referencia de estrategias de adquisición de conocimiento, estrategias de solución de problemas, estrategias metacognitivas.

Por su parte Weinstein y MAYER (1986) establecen la siguiente clasificación: estrategias de repetición, elaboración, organización, control de la comprensión y estrategias efectivas. Cada una de estas estrategias puede ser aplicada a tareas básicas de aprendizaje o a tareas complejas.

Weinstein, Zimmerman y Palmer (1988) elaboraron el inventario LASSI (Learning and Study Strategies Inventory/ inventario de estrategias de aprendizaje y estudio) para medir las estrategias cognitivas, el cual permite diagnosticar y organizar la intervención en estudiantes de postsecundaria con esta escala:

- Actitud: interés en el centro escolar, valores educativos.
- Motivación: inventivos para el rendimiento en el centro.
- Diligencia, autodisciplina.
- Control del tiempo: planificación sistemática del uso del tiempo.
- Ansiedad: la preocupación interfiere la capacidad de concentración, influye sobre la ejecución de test incluso cuando se está bien preparado.
- Concentración: capacidad de concentración y atención a la tarea.
- Procesamiento de información: enlaces que relacionan el conocimiento previo con el conocimiento nuevo, utilización de elaboraciones imaginativas y verbales, transformación de la información en palabras propias.
- Técnicas de estudio: utilizan palabras clave, diagramas, mapas, esquemas, etc.
- Autoevaluación: revisión frecuente de información aprendida, preparación adecuada de claves.
- Estrategias de test: priorización del material a revisar, integración del aprendizaje en un conjunto coherente.

En este modelo el hombre es un procesador activo de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella; es decir, el hombre aprende procesando sus experiencias mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada (Pérez y Almaraz, 1995: 410). Existen dos niveles en este modelo, el primero llamado estructural, en la cual se postula la existencia de tres tipos de almacenes: registro sensitivo, MPC (Memoria de corto plazo) y MLP (Memoria a largo plazo). El otro es el denominado nivel funcional en el que se puede distinguir diferentes procesos funcionales (atención selectiva, codificación, almacenamiento o retención y recuperación) que controlan el transporte y procesamiento de la información.

Las teorías relacionadas al procesamiento (modelo de procesamiento de Atkinson y Shiffrin, teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Tulving) y la representación mental del conocimiento en la memoria, de acuerdo a lo investigado por Román y Gallego, hipotetizan que el cerebro funciona “como si” fuera la condición de tres procesos cognitivos básicos: a) de adquisición, b) de codificación o almacenamiento y c) de recuperación o evocación. Además ellas hay otro grupo de procesos de naturaleza metacognitiva que colabora y son las que Dansereau denomina de apoyo.

## **ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS**

### **• LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS.**

Se habla de estrategias de aprendizaje en la concepción cognitivista, cuando se enfatiza el “cómo aprender”, se percibe como un proceso del interior del alumnado (aprendizaje-alumnado), según YANAC REYNOSO, Elisa.<sup>97</sup>. Así, las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, GONZÁLEZ, M.C. GONZÁLES, M.C. y TOURÓN, J. afirman que serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas

---

<sup>97</sup> Op. Cit.

determinadas metas de aprendizaje<sup>98</sup>. WEINSTEIN Y MAYER<sup>99</sup>, distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. La *estrategia de repetición* consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Para BELTRÁN, J.; se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo<sup>100</sup>.

Asimismo, POZO plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

Por su parte, CANO CORREA<sup>101</sup> señala que las estrategias cognitivas son procedimientos utilizados en el procesamiento de la información para la adquisición, retención y evocación de los contenidos de aprendizaje. Para estos teóricos las estrategias cognitivas son las siguientes:

- ***Estrategia de procesamiento de información.***

Es el momento más importante del aprendizaje que incluye estrategias de imaginación, elaboración verbal, organización, habilidades de razonamiento. Se relaciona con todas las actividades que permiten codificar, organizar, elaborar, almacenar nueva información; con el fin de adquirir, construir, integrarla mejor en la estructura cognitiva en relación a un tema de estudio.

- ***Estrategia de inferencia.***

Al llegar a conclusiones por medio del análisis de la evidencia presentada o las premisas aceptadas.

Respecto a la función cognitiva de procesamiento de la información, como actividades mentales que utiliza el individuo para dar respuestas a las demandas del medio ambiente, exponemos la propuesta de tres teóricos:

---

<sup>98</sup> Op.cit.

<sup>99</sup> Op. Cit.

<sup>100</sup> Op. Cit.

<sup>101</sup> CANO CORREA, Elena. (2001): Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información. En: Revista pirame, año 2, N° 1, 2001, pp 17-20.

a) FEUERSTEIN<sup>102</sup>, concibe el procesamiento de la información como el conjunto de operaciones mentales que intervienen en la adquisición, retención, transformación y recuperación de la información que presenta el organismo y su transferencia a nuevas situaciones. El concepto de procesamiento de información desarrolla la idea de que la información penetra al organismo a través de los receptores sensoriales, el sujeto utiliza estrategias metacognitivas para controlar dicho proceso.

b) Por su lado CHADWICK, manifiesta que el procesamiento de la información requiere del proceso de aprendizaje de recuperación de los datos guardados y de aplicarlos para algún fin determinado. Para el autor, cuatro son las fases del procesamiento de la información:

- a. Recuperación y uso de información específica.
- b. Generalización o transferencias de información o habilidades a nuevas situaciones.
- c. Identificación, representación y resolución, aplicando la información aprendida.
- d. Desarrollo y aplicación de la creatividad en las respuestas.

## **ENFOQUE COGNITIVO**

Este enfoque de Ausubel nos indica acerca del aprendizaje, se centra en la organización de la teoría del aprendizaje verbal significativo.

Es la estructura cognitiva que posibilita el aprendizaje significativo. Ausubel resalta básicamente el aprendizaje significativo y simbólico y aprovecha los enfoques teóricos de otras corrientes del aprendizaje; así como las de Gagné, Bruner, Piaget y otros.

---

<sup>102</sup>FEUERSTEIN, R., JACKSON, Y. Y LEWIS, J. (1998). Feuerstein's IE and structural cognitive modifiability. En R. Samuda (Ed.), *Advances in Cross-Cultural Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage EN: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 2, 2002. El desarrollo del potencial de aprendizaje, Entrevista a Reuven Feuerstein, The Development of the Potential of Learning An Interview with Reuven Feuerstein Traducido por Sergio Noguez Casados (2002): El desarrollo potencial de aprendizaje. Universidad Iberoamericana, Santa Fe. México, En: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>.



Ausubel plantea dos tipos de aprendizaje:

- a. Aprendizaje por percepción y descubrimiento.- Consiste en presentar al sujeto el contenido total de lo que se va a aprender en su forma final, el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento; sólo se le exige que internalice o incorpore la información que se le entrega para que pueda reproducirlo posteriormente.
- b. Aprendizaje por repetición y significativo.- Por repetición se da cuando la tarea consta de pasos asociados. Se da cuando la tarea del aprendizaje se pueda relacionar de modo no arbitrario o sustantivo con lo que el alumno ya sabe si este adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente para hacerlo así, el aprendizaje significativo es más importante que el aprendizaje por repetición<sup>103</sup>.

Teniendo en cuenta que cognición es relativo al conocimiento, que es capaz de conocer. Es cognitivo ya que explica y clasifica cómo aprende el que aprende, qué procesos utiliza para aprender, qué capacidades y destrezas necesitan para aprender. (VIDAL ZEVALLOS, Cesar; 2004).

Las estrategias cognitivas contribuyen a pasar lo que conocemos a la memoria a largo plazo; para ello nos apoyamos en una serie de estrategias que guardamos en nuestra memoria y se basan en procesos cognoscitivos. Estas estrategias a veces pueden ser producto de la experiencia o las aprendemos intencionalmente, pero cuando las hacemos conscientemente, las podemos repetir y reflexionar sobre ellas.

Para la consecución de un aprendizaje exitoso de lectura, el alumno debe poseer un nivel de madurez mínimo en la capacidad de síntesis, en la capacidad de análisis y en la capacidad de abstracción.

#### • LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

Para POZO es una estrategia que promueve una reflexión de la misma lectura que se realiza, por lo que influye la consciencia, pero entendida ésta como un proceso

---

<sup>103</sup> AUSUBEL, David. En Revista Digital Enfoques Educativos. Edit. Y Librería Comercial N° 35. 1° de abril de 2 009.

regulador y controlador de la atención y la recuperación<sup>104</sup>. Según la Dra. VILDOSO<sup>105</sup> refiere que, hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje; según Gonzales y Tourón. Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivos; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior.

Metacognición es el control de los propios procesos de pensamiento. Manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aplicación del pensamiento al acto de pensar, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que uno lleva a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución. (YAEL ABRAMOVIZ, Rosenblath). Para Sergi Barrón, es la capacidad del individuo para trascender y reaplicar su propio conocimiento. Daniel Ocaña (México), es un macroproceso de orden superior caracterizado por un alto nivel de consciencia y de control voluntario, cuya finalidad es gestionar otros procesos cognitivos más simples y elementales.

Suponen y apoyan el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

Las estrategias de autoconocimiento se relacionan con el qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y por qué hacerlo, involucrando a los conocimientos: declarativo, procedimental y condicional respectivamente. Lo importante para el estudiante es pues saber cuándo utilizar una estrategia, seleccionar la adecuada en cada momento y comprobar si la estrategia utilizada resultó o no.

---

<sup>104</sup> Op. Cit.

<sup>105</sup> VILDOSO VILLEGAS, Jesahel Yanette (2 010). Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia en el Desarrollo de Habilidades Investigativas de los Maestros de la Facultad de Educación de la UNMSM. Tesis para optar el Grado de Doctora en Educación. Facultad de Educación, Lima-Perú.

El automanejo de los procesos de comprensión de acuerdo con Cook y MAYER (1983) requiere de:

- Establecer metas de aprendizaje para un material dado: planificación.
- Evaluar el grado en que se van consiguiendo: evaluación.
- Rectificar si no se alcanzan los objetivos planificados: regulación.

Se identifican las siguientes estrategias metacognitivas:

- ✓ Autoconocimiento de estrategias de adquisición, codificación y recuperación.
- ✓ Automanejo de la planificación, y
- ✓ Automanejo de la evaluación/regulación.

Para KURTZ, la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición es responsable del establecimiento de las metas, la reelección de construcción de estrategias y de la supervisión y autoevaluación de la eficiencia del sujeto en el procesamiento de la información, es decir, hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

En otras palabras la estrategia metacognitiva es la conciencia de los propios recursos cognitivos con que cuenta el aprendiz, por ejemplo: a) la situación sobre la que se ha de operar (problemas a resolver, datos a analizar, conceptos a relacionar, información a retener. etc.), y la toma de la decisión sobre las estrategias a aplicar. b) Los propios recursos con que cuenta el aprendiz, es decir, de sus habilidades, capacidades, destrezas, recursos y de la capacidad de generar otros nuevos o mediante la asociación o reestructuración de otros preexistentes, afirma ESTEBAN. Cabe señalar, que una estrategia es intencional cuando existe un plan con previa deliberación de la situación y recursos.

Cabe mencionar a ESCURRA MAYAUTE, quien hace referencia a las estrategias de control, indica que son las estrategias ligadas a la metacognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista

de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de consciencia y control voluntario. Entre las estrategias metacognitivas están:

- Estrategias de planificación, aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción.
- Estrategias de regulación, dirección y supervisión, se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia.
- Estrategias de evaluación, son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso.

Finalmente para CANO, WEINSTEIN y PALMER; la estrategia metacognitiva se refiere a la gestión, autorregulación y control de todo el proceso de aprendizaje mediante el uso eficaz de su tiempo, control y sostenimiento de su atención y concentración; verificación del cumplimiento de las exigencias de aprendizaje de una clase o evaluación y el uso de estrategia de apoyo. Así la estrategia de concentración incluye las habilidades para dirigir y mantener la atención durante el desarrollo de las actividades académicas.

A manera de conclusión, las estrategias cognitivas son vistas como operaciones o procedimientos utilizados por el individuo durante el procesamiento de la información (adquisición, retención, evocación). Por otra parte, las estrategias metacognitivas, se consideran como procesos de control ejecutivo cuya función es el de regular y controlar los procedimientos de la información. Ambos conjuntos de estrategia son complementarios y conforman el sistema cognitivo humano, pueden ser entendidas como categorías superiores en las cuales intervienen un conjunto de operaciones mentales que a su vez están integradas por funciones intelectuales; por consiguiente, las estrategias metacognitivas y cognitivas puedan ser definidas como el conjunto de acciones internamente organizadas que el individuo utiliza para controlar o autorregular el procesamiento de la

información (estrategias metacognitivas) y procesar información (estrategias cognitivas)

Las estrategias cognitivas y metacognitivas, según Cano Correa pueden ser adquiridas de dos maneras:

- ❖ *en forma espontánea*: el sujeto las adquiere en forma natural como parte del desarrollo progresivo de su estructura cognitiva.
- ❖ *de manera inducida*: Es adquirido a través de la educación formal, o sea mediante la utilización de programas específicos diseñados para tal fin o como una parte integral de la administración del currículo.

Para los Valles<sup>106</sup>, también es llamada metacompreensión lectora, entendida estas como las habilidades de control de la comprensión a través del análisis de las condiciones y síntomas que desencadenan el fallo o la deficiencia; así como las habilidades para remediarlo. Al leer se pueden producir fallos o déficits en la comprensión de una o varias palabras o de determinadas partes del texto. En la medida en que el lector pueda controlar (analizar, recordar, reconocer...) estas fuentes de error y aplique estrategias correctoras que le permitan la comprensión, estará aplicando sus habilidades de metacompreensión lectora. Ello implica darse cuenta de dònde, còmo y por què se ha producido la incompreensión de la lectura y aplicar estrategias como las propuestas por Collins y Smith (1982) Ignorar y seguir leyendo, suspender los juicios, elaborar una hipótesis de tanteo, releer la frase, releer el contexto previo, consultar una fuente externa, cualquier otra estrategia comprensiva.

Flavell afirma que es la forma de consciencia que acompaña a todo aprendizaje, al darnos cuenta que tenemos dificultad para aprender algo, he entrado a la metacognición. Según Edgar Alarcón, es la consciencia y gestión de los procesos mentales cuando solucionan nuestros problemas. Es la reflexión de nuestros propios procesos del pensamiento; revisión de los conocimientos a través de conceptos adquiridos con el tiempo; para Andrés. El término metacognición se utiliza para referirse a estas dos cosas: al conocimiento del estudiante sobre sus propios procesos cognitivos y a la capacidad para estos procesos para regular el aprendizaje.

---

<sup>106</sup> Op. Cit. Pp. 27-29.

Es la conciencia mental y regulación del pensamiento propio, incluyendo actividades mentales de tipos cognitivos, afectivos y psicomotor. También se le describe como un hábito mental que incluye la tendencia a pensar, a estar consciente de los recursos necesarios, a ser sensibles a la retroalimentación de las acciones propias. (Carbajal Llanos).

### **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.**

**DEFINICIÓN.-** Se define como el conocimiento que tiene el autor acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y el control que ejerce las mismas para que su comprensión sea óptima.

Las estrategias metacognitivas a emplearse son las siguientes:

a) Habilidad de planificación.

Son todas aquellas que se consideran previas al inicio formal del acto lector. Prepara al alumno a afrontar la lectura con unas herramientas o técnicas facilitadoras para la comprensión.

- Ideas previas.
- Objetivos de la lectura.
- Planificar estrategias de comprensión.

b) Habilidad de supervisión.

Consiste en controlar el proceso lector a través de las estrategias previamente se habían establecido en la fase anterior. Las habilidades que deben poseer los alumnos o que debemos entrenar son las siguientes:

- Reflexionar sobre sus objetivos.
- Detectar aspectos importantes.
- Identificar las causas de la no comprensión.

c) Habilidades de evaluación.

Al término del proceso el lector debe establecerse actuaciones evaluadoras de la lectura (autoevaluadora) a través de la formulación de preguntas de tipo: ¿Qué es lo que he aprendido? ¿Dónde he tenido dificultades? ¿Me han servido las estrategias de comprensión empleadas para la lectura?

Entre ellas tenemos:

- Reconocer el significado de las palabras.

- Reconocer el significado de las frases.
- Seguir instrucciones sencillas de un texto.
- Identificar sinónimos y antónimos de un texto.
- Integrar el significado de una frase.
- Fijar la información (memoria)
- Retener la información y evocarla.
- Identificar las acciones.
- Resolver analogías verbales.
- Extraer la idea principal del texto.
- Identificar las ideas secundarias.
- Resumir el texto.
- Contextualizar el significado de las palabras.

La lectura metacognitiva o metacognición en la lectura como también denomina Pinzás; ayuda al lector a construir significados para el texto y sus partes, esta se manifiesta de dos maneras: en primer lugar, nos damos cuenta que un lector está usando la metacognición cuando al leer trata de entender lo que lee, buscando el sentido del texto y manteniéndose alerta a fin de captar el momento en el que deja de entender. En segundo lugar, un lector hace uso de la metacognición cuando al darse cuenta de que no está entendiendo lo que lee, se detiene y lleva acabo alguna acción remedial o de reparación para aclarar lo que no ha entendido; esto le permite solucionar su problema de comprensión y seguir su lectura fluidamente y sin confusiones<sup>107</sup>. Los dos conjuntos de mecanismos: cognitivos y metacognitivos funcionan correctamente cuando otros mecanismos de naturaleza afectiva, motivacional y social se encuentran adecuadamente activados. Cuando la mente está ocupada por problemas de naturaleza afectiva, los mecanismos cognitivos y metacognitivos no pueden gestionar la adquisición de conocimiento conceptual o procedimental o la construcción de significados compartidos<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> Op. cit.

<sup>108</sup> ORTIZ, M.R. (2004). *Manuel de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.

## COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN

Baker, planteó dos componentes de la metacognición<sup>109</sup>:

1. La conciencia de las habilidades y estrategias necesarias para ejecutar de manera efectiva una meta.
2. La capacidad para usar mecanismos autorreguladores como La planificación para La evaluación de actividades, La revisión de resultados y La terapia de las dificultades. La función reguladora la ejerce el sujeto cuando:
  - Es capaz de controlar su propio proceso de aprendizaje, es decir, cuando identifica en qué etapa o etapas del proceso de aprendizaje tuvo dificultades para comprender y vuelve a la etapa anterior, la estudia, la revisa y trata de entender, para luego proseguir las otras etapas hasta concluir y logrará la comprensión total del objeto de estudio.
  - Es capaz de regular sus propias estrategias de aprendizaje, las planifica y controla su ejecución en el cumplimiento de la tarea que tiene por delante.
  - Es capaz de conocer y controlar la adquisición de capacidades, como en pensamiento crítico, sus rasgos y sus capacidades específicas como la argumentación, la inferencia, el juzgar, el criticar y evaluar; a la vez que se da cuenta de sus limitaciones y potencialidades.

La metacognición en la lectura también involucra el control y los procesos de autorregulación. Tales procesos, según Baker y Brown (1984b) son los siguientes:

- Clasificar los propósitos de la lectura.
- Clasificar las demandas de la tarea.
- Identificar los aspectos importantes del mensaje contenido en el texto.
- Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles.
- Monitorizar las actividades realizadas a fin de determinar el nivel de comprensión.
- Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos establecidos, previamente a la lectura, se están cumpliendo.
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades en la comprensión.
- Evitar interrupciones y distracciones.

---

<sup>109</sup> BAKER. Citado por el Ministerio de Educación en el año 2007.



## **HABILIDADES METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La metacognición es el conocimiento sobre la propia cognición, implica ser capaz de tomar consciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que implican que los resultados de una actividad sean positivos o negativos expresa William Rohwer, por ejemplo: Cuando un alumno sabe que extrae las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizan la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria.

Las habilidades metacognitivas son donde el aprendizaje significativo encuentra su “punto de fuerza” en el momento en que el sujeto es consciente de lo que sabe, y sobre todo, de lo que no sabe con respecto a una información, tiene la posibilidad de conectar entre lo conocido y lo nuevo, permitiéndole alcanzar un grado mayor de comprensión. (David Ausubel, 1963)

### **EL PROCESO METACOGNITIVO EN LA LECTURA**

Los procesos metacognitivos son actividades de autorregulación del sistema mental ligadas mas a la estrategia que al problema del control consciente; es decir el uso de estrategias para controlar el aprendizaje y la comprensión en lugar del control consciente de cómo hace la mente para captar conocimientos y retenerlos en la memoria. Estos procesos para desarrollar habilidades metacognitivas son:

#### **a. PLANIFICACIÓN**

Esta habilidad involucra la selección de estrategias apropiadas y el uso de mejor estrategia para buscar la idea central del texto;

#### **b. CONTROL**

Verificar el resultado de las estrategias aplicadas, revisar su efectividad, hacer una auto evaluación de cuánto estamos comprendiendo, almacenando, aprendiendo o recuperando información. Cuando se dice control se refiere al conocimiento que tiene el lector de sus destrezas o procesos cognitivos y de aprendizaje y de la habilidad para dar y darse cuenta de estos.

c. **EVALUACIÓN**

Se refiere a los procesos reguladores y del resultado de la comprensión y nuestro aprendizaje.

d. **MONITOREO**

Observación y apreciación de la eficacia de la estrategia utilizada o la modificación del proceso con relación a los resultados obtenidos.

e. **ACCESO**

Hace referencia a que se necesita no sólo el conocimiento sino la habilidad para adquirir ese conocimiento en el momento apropiado.

Según MORÁN es importante reflexionar sobre lo que hacemos en nuestra mente, a la hora de leer y comprender. Es una de las formas que tenemos para mejorar el proceso: hacerlo conscientemente (metacognición)<sup>110</sup>.

## **PROCESO LECTOR COMO ACTO METACOGNITIVO**

a) **REVISIÓN**

Es el proceso consciente de leer el texto escrito constantemente para evaluarlo, implica una relectura siguiendo las estrategias de lectura global, lectura focalizada, subrayado, identificación de temas, subtemas e ideas y, por consecuencia, la jerarquización de la información.

Releer implica focalizar la intencionalidad del autor, entrar en un contacto más cercano con el contenido y la correspondiente estructura del texto y del contexto de manera más asertiva propiciando la seguridad y la autonomía del lector para llegar a un nivel de lectura valorativa o crítica.

b) **RECAPITULACIÓN**

Es un proceso nemotécnico dirigido a realizar la recuperación de conceptos previos de carácter cognitivo, de la información contenida en el texto, y de la forma o estrategia utilizada en el proceso de la lectura. Pueden regresar hasta la parte del texto que sí comprendieron y releer desde ahí.

---

<sup>110</sup> Op. Cit. Pág. 103.

### **c) AUTOINTERROGACIÓN**

Debemos evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el sentido común, podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué dice el texto?, ¿Quién lo dice?, ¿Dónde lo dice?, ¿Cuándo lo dice?, ¿Por qué lo dice?, ¿Para quién lo dice?, ¿Cómo lo dice?, ¿Desde dónde lo dice?, ¿Con qué intención lo dice?

## **C. LA COMPRENSIÓN LECTORA.**

### **DEFINICIÓN**

Comprender es entender el significado de algo; es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. Por tanto, se debe entender el significado explícito como aquellas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar<sup>111</sup>. Desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se ha considerado como un producto y como un proceso. Como proceso, es dinámico en el acceso a la información; y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formarán parte del conocimiento guardado en la memoria a largo plazo<sup>112</sup> cobrando un papel muy relevante y determina el éxito que puede tener el lector, apoya esta idea CLAR, 1977. En esta misma línea; entendida como proceso tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que solamente trabaja la memoria inmediata. La comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión. (Trabaos, 1980). Para Orrantia y Sánchez; consiste en penetrar la lógica que articula las ideas en el texto y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales; consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles e importancia. Además agrega que influyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en una memoria el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de

---

<sup>111</sup>Varios autores. Comunidad Lingüística. [www.Comunidad\\_lingüistica.com](http://www.Comunidad_lingüistica.com) Publicado en innovaciones educativas (2009).

<sup>112</sup>LIBERABIT. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Lima, Perú. Pp. 49-61.

conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. En la comprensión lectora parece jugar la memoria operativa, en su doble función de procesamiento y almacenamiento<sup>113</sup>. Afirma Steell “que la lectura es para la mente, lo que el ejercicio para el cuerpo” la escuela, y no sólo en los primeros niveles, tiene la obligación de mejorar la eficacia lectora que es tanto como conseguir que los alumnos lean cada vez con mayor comprensión y rapidez. El estudio exige suficiente velocidad lectora, comprensión y riqueza de vocabulario. Según González Portal es lector eficaz aquel que “logra asociar correctamente los estímulos textuales a aquellas respuestas fónicas que se consideran correctas, entendiendo el material lo más eficazmente posible en la menor cantidad de tiempo”. Se entiende pues por comprensión lectora el proceso mediante el que el lector llega a extraer el significado que subyace en un texto, relacionándolo con sus experiencias previas. En esta dirección Alonso (1985) afirma que “el buen lector obtiene significado del texto representando la información que decodifica en la lectura acomodándolo a su propio conocimiento sobre la realidad, con lo que el resultado final de la comprensión lograda es una interacción entre el texto y los esquemas previos de conocimiento”.

Para Navarro, la comprensión lectora implica reconstruir el texto y esa reconstrucción para ser tal no es neutra sino que esta direccionada por nuestros afectos, nuestros intereses y nuestra cultura. Para comprender el texto escrito, como sostiene Cooper, D. (1990:18), el lector ha de estar capacitado para (A) relacionar las ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente, y (B) entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece, esto es identificar de qué tipo de texto se trata, donde se ubica la idea principal, cuales son las ideas secundarias. Es por estas dos vías que el lector exitoso interactúa con el texto para elaborar un significado.

Es el proceso de construcción personal de significados implica el desciframiento del código alfabético y captar la esencia del texto. Para esto se necesita una

---

<sup>113</sup> GARCÍA MADRUGA, J.A.; ELOSÚA, M.R.; GÁRATE, M.; LUQUE, J.L. y GUTIÉRREZ, F. (2007) Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizajes de textos: aspectos evolutivos. Pág. 129.

enseñanza explícita de estrategias de comprensión. La comprensión es la meta, el propósito y la esencia de la lectura. Durante una etapa inicial se puede estimular la comprensión lectora mediada por el maestro, pero el objetivo es llegar pronto a la comprensión autónoma del joven lector, quien por sí mismo decodifica los textos de su elección y utiliza estrategias de comprensión lectora.

Lescano (2001) manifiesta que “la comprensión lectora consiste en un proceso interactivo entre un lector con un sistema cognitivo determinado y un texto escrito por un autor que, a su vez, posee un sistema cognitivo. El autor deja en su texto pistas o instrucciones acerca de cómo debe ser interpretado su mensaje. Las pistas o instrucciones que da un texto y que posibilitan al lector la formulación de hipótesis y de inferencias acerca del contenido del texto, son variados”<sup>114</sup>.

Por su parte Contreras y Covarrubias (2000)<sup>115</sup>.

Miljanovich (2000: 51) Desde el punto de vista holístico, la comprensión lectora es entendida como “un proceso interactivo de construcción cognoscitiva del significado del texto. A través de dicho proceso el sujeto interactúa mediante su estructura cognoscitiva con el contenido del texto expresado en claves lingüísticas”<sup>116</sup>.

La lectura como un espacio de autonomía y de soledad, de libertad para comprender, entender e iluminar en nosotros mismos muchas incógnitas, misterios y esencias. Lectura sin eficiencia y sin productividad en el sentido de aliarse y hacerse cómplice con esta sociedad rentista<sup>117</sup>.

Para la comprensión lectora cabe señalar distintas formas, la más común es que después de la lectura de un texto, en forma individual o colectiva, se procede a la formulación de preguntas literales sobre el texto en forma oral o escrita; empero, se descubrió que con esa metodología no se estaba favoreciendo la comprensión lectora; pues el alumno no utilizaba la habilidad de inferir ni de realizar un

---

<sup>114</sup>LESCANO, Marta (2001) Lectura, Escritura y Democracia. Evaluación de la Comprensión Lectora. Seminario Internacional de la Cátedra. UNECO. Consultado en enero del 2006.

<sup>115</sup>CONTRERAS GUTIÉRREZ, O. y COBARRUBIAS, Patricia (2000) Desarrollo de Habilidades Metacognitivas de Comprensión de Lectura en Estudiantes Universitarios. Consultado en enero de 2006. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/.80/8feliaP.html>.

<sup>116</sup>MIJANOVICH CASTILLA, M. (2000) Relaciones entre la inteligencia general, rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

<sup>117</sup>SÁNCHEZ LIHON, Danilo. Promoción del libro y la lectura. En: <http://www.ipp-peru.org/INTER2.htm>

análisis crítico de la lectura y que las preguntas no eran más que una forma de evaluar la comprensión pero no de enseñar a comprender el texto.

Luego, (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro, 1980) contribuyeron a la modificación de esta metodología, al considerar la comprensión lectora como el proceso mediante el cual el lector identifica y relaciona las ideas que el autor ha querido transmitir con las experiencias e ideas almacenadas en su memoria. En este proceso el lector al interactuar con el texto elabora un nuevo significado o representación mental de significado.

### **COMPRESIÓN LECTORA COMO RETO DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI<sup>118</sup>**

El constructivismo ha logrado alcanzar un importante consenso cada vez más emergente en la comunidad académica, particularmente pedagógica, desde la revolución cognitiva de los años 60 ante la necesidad de comprender los procesos internos del aprendizaje.

Si bien es cierto que en un mundo tan cambiante parece complicado plantear retos, es fundamental, sin embargo, volver a pensar y comprometernos con metas bien establecidas hacia una educación liberadora, a través de la comprensión lectora.

MORÁN dice que para desarrollar la lectura comprensiva es aconsejable<sup>119</sup>:

- Leer periódicamente en lo posible todos los días) tanto libros de estudio como libros de literatura, revistas o diarios.
- Adquirir más vocabulario, ayudándose para ello con el diccionario (la misma lectura nutre de conceptos al lector sin que este se dé cuenta de ello.
- Ejercitar el pensamiento lógico, ya sea mediante el estudio de la lógica o la matemática, los juegos de ingenio o la práctica de ajedrez (no por casualidad algunos países de Europa oriental tienen al ajedrez como materia en sus instituciones educativas).
- Ampliar la propia cultura general adquiriendo un conocimiento básico suficiente sobre la historia y sus etapas, sobre la geografía del propio País y

---

<sup>118</sup> INGA ARIAS, Miguel y Manuel. (2005). Desarrollo de las habilidades comunicativas. UNMSM Pág. 76.

<sup>119</sup> Op. Cit. Pág. 105.

del mundo, sobre las distintas ideas políticas y filosóficas, la literatura, el arte, etc.

- Desarrollar el espíritu crítico definiendo la propia escala de valores y juzgando desde ella las afirmaciones de terceros.

## **LEER**

### **DEFINICIÓN**

Es un proceso de comunicación entre el autor y el lector, comunicación que sólo se logra si el lenguaje usado por el escritor es comprendido cabalmente por el lector<sup>120</sup>. Gastón Mialaret, afirma que saber leer es “saber saber transformar el lenguaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido de un mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético”. Leif y Rustin, señalan que “leer significa remontarse del texto escrito al lenguaje fónico y, a través de él, al pensamiento subyacente”. Según Navarro, el acto de leer es un proceso de dinamización e intercambio de significados entre el texto y el lector, es decir, es un acto de interacción. Este acto para ser exitoso y lograr la comprensión, requiere que quien lea involucre en su ejecución una serie de habilidades tanto antes, durante y después de la lectura. Leer es comprender, sin comprensión no hay lectura; leer es rastrear información a partir de interrogantes que nos vamos planteando. Es una conducta inteligente a través del cual se coordinan diferentes informaciones con el propósito de obtener significado, ya que es un proceso a través del cual el lector, sujeto cognoscente, participa activamente para construir un significado, por medio de sucesivas transacciones con el texto, que es un todo y no, una mera suma de elementos. Es una actividad lingüística en la que el lector y el texto son dos aspectos de una situación totalmente dinámica, a través de la cual adquiere entidad el significado que no existe de antemano ni en el texto, ni en el lector. En definitiva, la lectura es una llave que abre miles de puertas y es hora de encontrar a los estudiantes universitarios esa llave para que, de una vez por todas, no se queden afuera.

---

<sup>120</sup> NAVARRETE HONDERMAN, R. (2001). El trabajo intelectual. Perú: Editorial Juan Brito. PP. 63-64.

Leer “es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda de sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: los saberes del lector y los del texto, se relacionan para ir construyendo un tejido de significados”, refiere Mauricio Pérez Abril. J. Jolibert dice “Es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. Directamente, quiere decir sin pasar por intermedio: ni de la decodificación, ni de la oralización”.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto a través del cual se construye un significado. Para esto se requiere<sup>121</sup>:

- manejar con soltura las habilidades de decodificación.
- Poseer y activar los conocimientos y experiencias previas.
- Establecer un propósito personal para la lectura.
- Utilizar estrategias de comprensión lectora.
- Monitorear la propia lectura.

Por su parte Humberto Eco (citado por Argudín y Luna, 2001) manifiesta que “leer en la educación superior, no es la decodificación ni la reproducción literal de un mensaje, consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, que requiere del desarrollo de habilidades específicas”<sup>122</sup>.

Teniendo en cuenta los cambios existentes con el avance tecnológico tendremos en cuenta lo siguiente:

LEER EN PAPEL	LEER EN LINEA
- Gran cantidad de documentos, con acceso costoso, restringido y lento.	- Cantidad muy superior de documentos, con acceso más barato y más abierto (a menudo).
- Acceso lento.	- Acceso instantáneo y muy rápido.
- Controles habituales y estrictos de calidad de la forma y contenido de los	- Sin control, con control relajado o con control equivalente a la publicación en

<sup>121</sup>BELLO, Manuel. (2003). Director del Centro Andino (UPCH, UNUR, UASB). Centro de excelencia para la Capacitación de Maestros: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Estrategias, Santa Cruz. S.A.C. Editores. Pág. 7.

<sup>122</sup>ALGUDÍN, Yolanda y LUNA, María (2001) Libro del profesor. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Habilidades de Lectura a Nivel Superior. Universidad Iberoamericana. 1ª edición, México. Pág. 419.



documentos. - Aislamiento de cada documento: citas, referencias bibliográficas, diccionarios, etc. Intertextualidad retroactiva. - Distinción clara de géneros discursivos y modos: libro/revista; biblioteca/librería, cine, etc. - Monomodalidad: escritura, imagen, comic, etc. - Escasa interacción con el autor o los gestores del documento. - Lectura pasiva. - Permite utilizar ciertas técnicas de lectura.	papel. - Interconexión entre los documentos. Intertextualidad explícita y proactiva. - Difuminación de los géneros y los modos: en la pantalla todo parece ser lo mismo. - Multimodalidad: textos que integran varios modos simultánea e interactivamente. - Más posibilidades de interacción <sup>123</sup> . - Más dinámica e interactiva. - Permite asimilar información como estrategia.
--	--

Fuente: Adecuado de Daniel Cassany (2009).

## **LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA O UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN LECTORA**

La animación lectora debe ser entendida como un proceso dinámico que favorece el encuentro interpersonal; es decir, al leer nos encontramos con otros y los otros se encuentran con nosotros. Pero, ¿Quiénes son los otros y quiénes somos nosotros?

Para conseguir buenos lectores, capaces de asimilar información que les proporciona la lectura y hacer uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. Por eso, los niños, adolescentes y jóvenes han de sentir que la lectura forma parte de su experiencia cotidiana, que es un medio extraordinario de comunicación y de información, de búsqueda y de encuentro interpersonal con sus compañeros de clase, con sus docentes y con su

<sup>123</sup> CASSANY, Daniel. (2009). La lectura y escritura en el mundo cambiante. Universidad de Sofía, Tokio.

familia; es decir, “los otros y nosotros” son todos los sujetos que pertenecen a la Institución Educativa.

La experiencia de búsqueda y de encuentro interpersonal, a partir de la creación del significado del texto escrito, debe ser intensa en emociones, dinámica a lo largo de su paso por su formación académica, matizada por actividades significativas y no meros cuestionarios; sólo así se comprometerá el esfuerzo por leer.

Para continuar, es necesario considerar que la animación y la dinamización de la comprensión de la lectura no le interesan sólo al área de Comunicación, ni es la preocupación aislada de una especialidad, sino que está inmersa en cada una de las aéreas curriculares. La actividad lectora no es exclusividad de un área sino que atañe a todas, porque empieza y termina en el propio sujeto que lee. La lectura engloba el conocimiento inherente que se tiene del mundo, la transformación que se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencia y de información, y acaba con la explicación manifiesta que de todo ello se ha comprendido. Esta etapa de socialización de la comprensión, se puede desarrollar a nivel oral, artístico o escrito.

La institución que lee y que anima a leer crea y recrea estrategias para hacerlo; estrategias que sean acordes con la naturaleza de la juventud, con la inteligencia múltiple de quienes leen y, por su puesto, con su contexto. Tener ánimo para leer y leer se enriquecerá con un resultado exitoso del aprendizaje. Por ello, es necesario cuidar cómo estimulamos la lectura, en nuestro medio; por ejemplo, los llamados controles de comprensión lectora que se suelen administrar una vez leído un libro o un fragmento, resultan ser más un reactivo para la memoria repetitiva y no un medio eficaz para incentivar y evaluar el uso de las microhabilidades de la comprensión lectora o metacompreensión. Al respecto, Trevor Cairney, 1992:27, sostiene: “se paga un precio por enseñar la comprensión lectora como un simple proceso o transferencia de formación. Si enseñamos la comprensión lectora a través de fichas, colecciones de textos basadas en técnicas y lecturas en voz alta cuyo contenido difiere de los del mundo exterior, no podrá sorprendernos encontrar clases llenas de lectores pasivos, mecánicos, que creen la

comprensión es un proceso que les exige atribuirse los significados de otras personas, en vez de tratar de construir los suyos propios”.

## **APRENDIZAJE DEL LECTOR<sup>124</sup>**

### **Fase escolar**

En ella, los alumnos aprenden progresivamente los mecanismos para la lectura. Esto implica:

- **Ver.** Conocer y diferenciar los signos y símbolos, ejercitándolos con figuras, escenas, etc.
- **Pronunciar.** Vocalizar los símbolos del alfabeto que se ejercitan con la lectura oral.
- **Oír.** Tener la capacidad de escucharse. El escuchar se ejercita con la lectura silenciosa y oral.
- **Comprender.** Capacidad de abstraer, de imaginar. Se describe lo que se imagina, qué idea da el texto.

### **Fase adulta**

Si el niño trabaja gradualmente, todos los mecanismos anteriores en su etapa escolar, llegará a la fase adulta de ver y comprender dominando las habilidades de síntesis e inferencia. Aquí se debe evidenciar un proceso rápido, simultaneo de ver. Si no ha llegado a dominar los mecanismos de lectura en la fase escolar, esto se vuelve más dificultoso en su fase adulta. En esta etapa ve en la familia y comprende desde su núcleo de hogar.

Según “El hombre de la Academia francesa”; en consecuencia; un hábil lector, sería un hábil crítico. En esta línea, esquematizamos:

LECTOR ACRITICO	LECTOR CRITICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca el significado, que cree único y constante.</li> <li>- Queda satisfecho con su interpretación individual, de tipo personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe que hay varios significados y que son dinámicos.</li> <li>- Busca el dialogo con otros lectores, para construir interpretaciones sociales.</li> </ul>

<sup>124</sup> INGA ARIAS, Miguel y Manuel (2005). Op. Cit. Pp. 77 y 78.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata igual a todos los textos, porque cree que se utilizan del mismo modo.</li> <li>- Pone énfasis en el contenido proposicional. Busca las ideas principales.</li> <li>- Presta atención a lo explícito y a la denotación de las palabras.</li> <li>- Queda satisfecho con una sola fuente.</li> <li>- Toma las citas como reproducciones fieles del original.</li> <li>- Se contenta con lo que va comprendiendo a medida que va avanzando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe que cada género textual es diferente y se emplea de modo particular.</li> <li>- Pone énfasis en la ideología. Busca la intención del autor.</li> <li>- Sabe que a menudo lo más importante es lo implícito y a las connotaciones.</li> <li>- Busca varias fuentes y las contrasta.</li> <li>- Sabe que las citas son interesadas, porque la contextualización de unas palabras modifica su significado<sup>125</sup>.</li> <li>- reflexiona cuánto comprende y se autocuestiona.</li> </ul>
--	---

Adecuación Fuente: Cassany.

### **PERFIL IDEAL DEL PROMOTOR DE LECTURA**

- Tener afición por la lectura y entusiasmo por comunicar esta afición.
- Ser reflexivo e investigador: leer y comentar lo que lee.
- Saber trabajar en equipo para lograr objetivos previamente trazados.
- Acercar el libro al joven con un proyecto sistematizado y continuo.
- Valorar, cuidar y preservar los libros con los cuales interactúa.
- Tener disposición para leer, narrar, comentar y recomendar libros.
- Manifestar curiosidad por conocer los gustos y las preferencias de los lectores a través del dialogo y el acercamiento horizontal hacia los alumnos.
- Ser creativo e imaginativo, capaz de elaborar materiales para el fomento de la lectura.
- Ser capaz de diseñar actividades dinámicas y creativas para no incomodar al alumno, luego de una lectura divertida.

<sup>125</sup> CASSANY, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona. Paidós.

- Emplear las habilidades de animación lectora en todo espacio donde se desenvuelva.

## **LEER PARA APRENDER**

Cuando se lee con la intención de aprender, realizamos estrategias para procesar la información y pasarla a nuestra memoria a largo plazo. Es la que al acumularse organizadamente en nuestra mente, nos permite formar nuestras estructuras cognitivas o esquemas mentales para seguir conociendo, es permanente y susceptible de recuerdo. Cuando aprendemos, procesamos información previamente de la lectura<sup>126</sup>.

Algunas sugerencias que ayudan a leer para aprender: Análisis que permite descomponer, desglosar o separar un todo de acuerdo con algún criterio; puesto que, analizar un texto es descomponerlo o desglosarlo a partir de cuatro criterios básicos que son: partes, estructura, funciones y relaciones; e indudablemente la capacidad de síntesis que permite recomponer o reconstruir el texto a partir del conocimiento y del uso de los criterios que nos da el análisis, expresa MEZA<sup>127</sup>. Si bien estas nos son todas las estrategias que nos ayudan a comprender y procesar la lectura, son algunas de las que debemos tener presentes a la hora de ser lectores eficientes.

**LA LECTURA:** Es una habilidad que se puede mejorar, la define MORAN<sup>128</sup>. Downing plantea la necesidad de que el alumno antes de enfrentarse con la instrucción formal de la lectura pueda entender en qué va a consistir esa actividad, o sea, en qué consiste o para qué sirve la lectura (teoría de la claridad cognitiva). LARA GUERRERO, Juan; menciona que la lectura es un proceso en el que el lector percibe correctamente los símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir el emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo; definidas conocimientos previos, competencia del lector, los

---

<sup>126</sup> RÍOS, P. (2001). La aventura de aprender. Caracas: Cognitus.

<sup>127</sup> Op. cit. pág. 5

<sup>128</sup> MORAN SEMINARIO, Héctor M. (2008). Estrategias para aprender a estudiar con éxito. Editorial HOZLO S.R.L. Primera Edición, abril. Perú. Pág. 88.

esquemas, procesos de almacenamiento. Para Bravo, 1984; es el conocimiento visual de letras y palabras como su identificación fonémica dentro de la corriente del lenguaje, son requisitos fundamentales para decodificar y comprender un texto. Entendido por decodificación el proceso de extraer información suficiente de las unidades de las palabras de tal modo que active su léxico mental y lo gráfico se transforma en semántica.

Para apoyar este último supuesto en que se destaca el proceso de carácter interactivo en la lectura; “en la lectura, la información no visual que posee el lector con la información que provee el texto”; es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. La transacción, para indicar una relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido, según ROSENBLATT<sup>129</sup>.

La lectura comúnmente suele concebirse como una actividad que consiste en pasar la vista por un escrito, otorgando significación a los caracteres observados... Esta concepción resulta sin embargo muy limitada... Pues más que una simple decodificación de signos, la lectura es una actividad constructiva, un proceso caracterizado por el desarrollo de capacidades y destrezas que involucran percibir informaciones, organizar inferir e interpretar los contenidos allí expuestos seleccionándolos, valorándolos y aplicándolos en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo<sup>130</sup>. La lectura como actividad constructiva, obliga a razonar las dimensiones del significante significado, como algo indisoluble y solidario. Por eso la lectura ha de ser siempre, y desde los primeros momentos lectura comprensiva, de lo contrario no es lectura; afirma SÁNCHEZ<sup>131</sup>.

Anderson y colaboradores (citados por Pinzás, 2001:37) “describen que la lectura siempre está en desarrollo”. No es algo que se consigue a una edad y ya no sigue evolucionando o creciendo, por el contrario sigue mejorando con la práctica, empero para que esta se dé lo principal es que leamos tratando de comprender. Por ello, es casi un requisito indispensable que los docentes ejerciten su lectura, que la practiquen en sus diversas modalidades de esparcimiento o información.

---

<sup>129</sup> Op. cit. Pág. 67.

<sup>130</sup> SÁNCHEZ LIHON, Danilo: “La Aventura de Leer”.(2009). Pág.38

<sup>131</sup> Op. Cit. Pág. 17

La lectura es un medio de comunicación social para los grupos humanos a diferencia de la lengua oral, para adquirir las competencias lectoras se requiere algo más que la estimulación brindada en los hogares, se necesita de un soporte de instrucción aún mayor, que se encuentra delegado a la escuela, (Colomer, 2002). Para quienes saben disfrutarla, constituye una experiencia gozosa que ilumina el conocimiento, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios que jamás conocerían personalmente, y apropiarse de los testimonios dados por variadas personas, en otros tiempos y lugares. (Condemarin, 2001). “La maestra de la lectura enseña a los alumnos a leer el mundo, y el libro es apenas una fracción de ese mundo. Cualquier noción de lectura que no trate simultáneamente de entender un texto-mundo-o un texto humano-y un texto escrito, no está entendiendo (definiendo) para qué se lee y para qué se piensa”. (Graves, 1992). Leif y Rustin, expresan que, entendemos, pues, la lectura como “la traducción comprensiva de un imagen o signo visual (grafema o letra) o de una imagen táctilemática (especial rugosidad del papel o soporte) a una imagen fonológica (fonema) o fonoarticulatoria (lectura oral) de cualquier tipo de mensaje”.

La lectura además de ser una herramienta de aprendizaje y una fuente de conocimiento, es una fuente de desarrollo afectivo, personal y social y una fuente de placer. La experiencia de placer que puede llegar a producir la lectura es intransferible, necesita ser vivida personalmente<sup>132</sup>.

El hábito cotidiano de la lectura esta tan enraizado en nosotros que al ejercitarlo ni siquiera lo advertimos, no tenemos conciencia de lo que estamos leyendo; tanto influye en nuestra vida que podríamos caracterizar al hombre moderno como un ejemplo de homo legens, del hombre lector. La lectura es una operación constante y compromete a casi todos los instantes de la vida consciente, es versión de RUFFINELLI<sup>133</sup>.

Pinzás, J. (2001) señala que existen cuatro términos que la definen “la lectura es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica

---

<sup>132</sup> Op. Cit. Pp. 52- 53.

<sup>133</sup> Op. Cit. Pp. 12 y 13.

porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas”<sup>134</sup>.

Tal es la importancia que tiene esta temática en el nivel superior, que se ha llegado a afirmar que “ningún aprendizaje puede darse sin una profunda comprensión de lectura” (Mortimer J., Adler)<sup>135</sup>. ARAVENA dice que la educación superior exige efectuar una lectura que lleve a tomar una posición frente a los diferentes textos, extraer información, valorarla y utilizarla como guía en los procesos de razonamiento.

La incapacidad para leer desde el pensamiento crítico conlleva a la incompetencia para ejercer la evaluación del texto, esto conduce a que la persona no pueda tomar decisiones responsables a partir de la lectura, a que sus intereses queden coartados, a que depende reflexivamente de contenidos doctrinales y a que sus horizontes culturales sean escasos y pobres.

La lectura es la actividad que permite conocer la información; es decir, incorporarla a las estructuras cognitivas para procesarla y constituirse en materia de instrucción e instrumento para el manejo de diferentes subsectores, asignaturas o disciplinas, ya que, a través de ella recibimos información diariamente<sup>136</sup>. Puede ser considerada como procedimiento cuando permite que los alumnos se desenvuelvan con eficiencia en las asignaturas manejando ciertas destrezas básicas: captación de datos, organización y registro de información<sup>137</sup>. En esta línea debemos mencionar que la lectura eficiente se relaciona directamente con el éxito académico<sup>138</sup>.

Tapia (2003) señala que la lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como: Reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorarla y evaluarla

---

<sup>134</sup> PINZÁS, G.J. (2001) Leer Pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Pág. 82.

<sup>135</sup> ARGUDÍN, Yolanda y LUNA, María (2001) Libro del Profesor. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Habilidades de Lectura a Nivel Superior. Universidad Iberoamericana. 1ª edición. México, Pág. 653.

<sup>136</sup> Op.cit. Pp. 02, 03.

<sup>137</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, Fabio. (2000). Metodología Del Estudio, Cómo estudiar con rapidez y eficacia. Universidad Nacional de Colombia.

<sup>138</sup> GUTIERREZ, C. (2001). Recomendaciones para fomentar Hábitos de Lectura. Diario la Tercera, Martes 5 de junio. Suplemento Educación. Pág. 16.



críticamente. Intervienen además la comparación, clasificación, análisis y síntesis, el razonamiento analógico, el razonamiento hipotético- deductivo, la abstracción, la generalización, entre otras operaciones<sup>139</sup>.

Si la lectura en sí misma, le resulta un acto placentero para el lector experimentara un estado de ánimo positivo, favorable y que en los casos de mayor implicación y disfrute ha venido en denominarse como un *fluir*<sup>140</sup>.

En definitiva, la lectura es una herramienta de instrucción educacional dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que permite observar las dificultades o adelantos del aprendizaje de los alumnos; a través de técnicas de lectura como: la utilización de diccionarios, subrayado, notas al margen, identificación de ideas principales y secundarias, resumen, entre otras.

Leer es transformar un mensaje escrito en sonoro, descifrar, traducir, comprender, disponer de un medio de comunicación con los demás, extraer el contenido de un mensaje escrito; puesto que, la lectura sólo se puede realizar sobre algo que está escrito e indudablemente, se escribe pensando en que alguien lo va a leer<sup>141</sup>; y se presenta como:

### **LECTURA Y SABER LEER**

En vista que el ser humano busca el perfeccionamiento de su inteligencia, existen dos grandes impulsos que nos invita a leer: el afán de empresa imaginativa y el ímpetu de perfección.

### **LA LECTURA COMO CONSTRUCCIÓN**

La lectura es un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente (construyendo) un “modelo” del texto, dándole significado o una interpretación personal.

### **LA LECTURA COMO INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN**

El acto de leer es interacción entre el lector y el texto que está leyendo; es interactiva porque la información ofrecida por el texto y el conocimiento o información previos del lector se relacionan (se integran) para producir un significado particular. Navarro, Bertha reafirma lo anterior cuando expresa que el

---

<sup>139</sup> TAPIA MENDIETA, V. (2003) Programa psicopedagógico de Comprensión Lectora: aprendiendo a leer a través de la lectura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Pág. 143.

<sup>140</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. (2003). *Fluir*. Barcelona, Kairos.

<sup>141</sup> ALVAREZ TACO, Leni. Material elaborado para Segunda Especialidad en Problemas de Aprendizaje, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ejercicio lector; es decir, la interacción entre quien lee y el texto, se desarrolla en un espacio temporal y cultural que interviene en nuestra disposición para leer y condiciona, inclusive, lo que somos capaces de entender; un mismo texto varía de significado según quien lo interprete. Además agrega que se entiende por interacción al proceso de influencia mutua, el lector influye en el texto y el texto influye en el lector en cuanto a la construcción de los significados, tanto temáticos, culturales y efectivos, como de interpretación.

### **LA LECTURA COMO INTERACCIÓN ENTRE FUENTES DE INFORMACIÓN**

En la mente del lector, sus diferentes fuentes de experiencia e información interactúan para ayudarlo a decodificar e interpretar el texto. Estas fuentes son su información ortográfica, gramatical, léxica, sintáctica, semántica y pragmática.

### **LA LECTURA COMO PROCESO ESTRATÉGICO**

El lector aprende a controlar, guiar y adaptar su propia lectura tanto de acuerdo a su propósito o metas para leer, como de acuerdo a la naturaleza del material, a su familiaridad con el tema, al género literario (tipo de discurso) y según esté comprendiendo o no lo que lee.

### **LA LECTURA COMO PROCESO METACOGNITIVO**

El lector que comprende bien lo que lee suele ser un lector “con un buen nivel de información previa, una capacidad mayor en términos de lo que se denomina memoria en acción, mayor velocidad de decodificación, velocidad y corrección en la activación de conceptos, buen razonamiento inferencial y destrezas metacognitivas a través de las cuales controla su lectura, tales como la evaluación de textos”. Además podemos decir que haremos uso del método heurístico, considerando que es el arte de dialogar y sostener una discusión-dialéctica, producir y formular hipótesis, argumentar, recopilación de datos, discusión de resultados, extraer conclusiones y hacer juicios de valor.

### **CONDICIONES FÍSICAS SON NECESARIAS PARA LEER**

Zubiarte y Mora recomienda que toda persona que lee deba considerar los siguientes aspectos para realizar una lectura óptima:

- No tener defectos en la vista.
- Contar con iluminación adecuada.

- Posición cómoda al sentarnos.
- Sostener el libro a 30 cm. ó 40 cm.
- Acostumbrarse a leer “por grupo”, no por palabra.

## **LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA**

Comprender lo que se lee es el objetivo fundamental de la lectura. Leer es un esfuerzo en busca del significado y ello conduce a la comprensión. La intención del lector, cuando realiza la lectura, influye en su captación. Así, al leer, realizamos tareas diferentes: si leemos para encontrar una información específica, si leemos para captar la idea general, si leemos en profundidad para conocer un texto específico o si leemos para establecer un juicio crítico<sup>142</sup>. Es importante reflexionar sobre lo que hacemos en nuestra mente, a la hora de leer y comprender; es una de las formas que tenemos para mejorar el proceso, hacerlo conscientemente y a ello la llamamos metacognición.

### **TIPOS DE LECTURA.**

Cada tipo de lectura se hace para obtener algo, para extraer una o dos cosas simultáneas, según la sensibilidad del lector. Tenemos: lectura de aprendizaje, de memorización, de síntesis, de recreación, de entretenimiento simple, de información, etc.

- ✚ Lectura mecánica: se limita a identificar palabras prescindiendo del significado de las mismas. Prácticamente no hay comprensión. Cuando el lector reduce su actividad lectora a la identificación de grafías, identifica el significante escrito más no el significado.
- ✚ Lectura literal: comprensión superficial del contenido.
- ✚ Lectura oral: se produce cuando leemos en voz alta.
- ✚ Lectura silenciosa: se capta mentalmente el mensaje escrito sin pronunciar palabras. El lector puede captar ideas principales.
- ✚ Lectura reflexiva: máximo nivel de comprensión; se vuelve una y otra vez sobre los contenidos, tratando de interpretarlos. Es la más lenta.

---

<sup>142</sup>ACEDO DE BUENO, Maria de Lourdes. (2000). En: [www.buenoacedo.com](http://www.buenoacedo.com) (consultado en octubre de 2001)

- ✚ Lectura rápida: sigue la técnica del “salteo” que consiste en leer a saltos fijándose en lo más relevante; es una lectura selectiva.

Según Navarro; expresa, cuando leemos, debemos necesariamente interactuar con el texto, ya que toda lectura se construye sobre una base de conocimientos previos. Hay que tener un puente entre la obra, su contexto, el autor o el tema y los lectores; por tanto, podemos afirmar que, de acuerdo con los saberes previos, los intereses del lector y el tipo de texto, existen cuatro tipos de lectura (incluido la lectura mecánica, que se detalló líneas antes):

- ✚ **Lectura funcional:** Cuando se lee para obtener una información: buscar un nombre en la guía telefónica, por ejemplo.
- ✚ **Lectura instrumental:** Cuando se lee para cumplir una tarea académica asignada por otros.
- ✚ **Lectura analítica:** Se desarrolla cuando el lector se dispone intencionalmente a entender el texto y a completar su significado.

## MODELOS DE LECTURA

**1. Bottom up o ascendente.-** Este modelo señala que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente desde las unidades más pequeñas y conjunto de letras hasta las más amplias y globales como son las palabras y texto (Bofarull y otros, 2001)<sup>143</sup>. La cadena sería la siguiente:

**Letras → Palabras → Oraciones → Ideas**

**2. Top-down o descendente.-** Con este modelo, por el contrario, el punto de atención se encuentra en el proceso realizado por el lector desde las unidades más globales hasta las más simples, en un proceso guiado por los conceptos (Norman y Boblow 1979, citado por Bofarull).

Otorga poca importancia a la decodificación de letras y palabras, visto de esta manera es más aplicable al lector experto.

**3. Modelo interactivo.-** Integra los dos modelos desarrollados anteriormente, pero con aproximación teórica al modelo top-down o descendente.

Su foco se encuentra en la naturaleza constructiva y activa de la lectura por parte del lector, se reconoce entonces al lector como un sujeto activo que reconstruye

---

<sup>143</sup> BOFARULL T. y otros (2001) Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Edit. Graó., 1ª Edición. Barcelona-España. Pág. 169.

el significado del texto para interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales.

En este modelo se considera a la comprensión como el componente principal de la lectura.

La comprensión es posible porque el lector procesa de forma simultánea los datos procedentes del texto y los que provienen de sus propios conocimientos. Si bien es cierto que el lector y texto son importantes es el primero quien guía la lectura a partir de lo que el texto dice y de lo que él ya conoce, “conocimientos previos”, de los objetivos que tiene y de las informaciones que el texto le ofrece (semántica, sintáctica, grafofónicas, etc).

Todos estos elementos se integran para construir un significado a partir de la lectura del texto. Se cuenta, como lo enfatiza Solé (1997) en Pérez, C. con un lector que procesa en varios sentidos la información presente en el texto aportando su experiencia, hipótesis y capacidad de inferencia. En suma, en este modelo el lector se mueve estratégicamente entre el texto y los conocimientos en la construcción de un significado global. De tal forma, la lectura se concibe como una actividad cognitiva compleja que implica realizar actividades de análisis, síntesis y creación o reconstrucción. Un proceso que podemos caracterizar como lo que Ausubel llamó “aprendizaje significativo”; es decir, comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas.

En las dos últimas décadas las investigaciones en comprensión lectora se han realizado bajo el modelo interactivo poniendo énfasis en ciertos aspectos.

Algunos trabajos han dirigido sus esfuerzos en el análisis que determinados textos imponen. De esta forma, los estudios efectuados por Meyer (1975), Bionckart (1979), Van Dijk (1978), Adam (1985), Cooper (1990), (citados por Bofarull, 2001)<sup>144</sup>, indican que diferentes tipos de texto: narrativo, descriptivo, expositivo, predictivo, instructivo, inductivo, causal, aclaratorio, etc.; poseen una estructura y unos elementos característicos que condicionan la interpretación del lector.

En resumen, podemos comprender ya que no sólo se llevan a cabo ciertos procesos mentales sino porque “el texto se deja comprender, tiene cierta lógica”,

---

<sup>144</sup> Op. Cit. Pág. 24.

es coherente y legible. Por ello, de acuerdo a las diversas estructuras textuales o llamadas superestructuras por Van Dijk, se impone ciertas limitaciones al contenido de un texto, despertando en el lector diferentes expectativas.

De otra parte, se ha considerado el papel del lector como procesador de información al leer un texto. En tal sentido, la psicología cognitiva ha participado en la investigación sobre los procesos que están involucrados en la comprensión lectora; en la que se involucra al conocimiento previo y la disposición del lector, tal como se ha venido manifestando.

## **ETAPAS DE LA LECTURA**

Las etapas de la lectura son estudiadas por la psicopedagogía y la psicolingüística con el fin de ayudar al lector a mejorar sus niveles de comprensión, Tony Buzan<sup>145</sup> describe las siguientes etapas:

- ❖ **Recuerdo:** Almacenamiento de lo que recuerda.
- ❖ **Comunicación:** Aplicación a la información.
- ❖ **Reconocimiento:** Conoce símbolos alfabéticos.
- ❖ **Asimilación:** Transmite la información que recibe el cerebro.
- ❖ **Intraintegración:** Asocia los elementos que contiene lo que lee.
- ❖ **Extraintegración:** Asocia sus conocimientos con los nuevos.
- ❖ **Retención:** Extrae lo que requiere de lo que tiene almacenado.

## **COMPONENTES DE LA LECTURA**

La lectura se puede explicar de dos componentes:

- a) **EL ACCESO LEXICO.**- El proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la repetición visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer; entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

---

<sup>145</sup> TONY BUZAN. Investigador estadounidense de orientación cognitiva, además de la lectura estudia los mapas mentales como estrategia de aprendizaje.

- b) LA COMPRESIÓN.- Aquí se distinguen dos niveles: el más elemental es comprensión de las proposiciones del texto; el nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo.

Así como Ezequiel T. Da Silva, en su libro El acto de leer, fundamentos psicológicos para una nueva pedagogía de la lectura, señala nueve componentes para la comprensión:

- Conocimiento de las palabras.
- Raciocinio en la lectura (Inclusive capacidad para inferir significados y para relacionar varias proposiciones).
- Capacidad para focalizar la atención en proposiciones explícitas del autor.
- Capacidad para identificar la intención del autor, sus propósitos y sus puntos de vista,
- Capacidad para derivar significados nuevos a partir del contexto.
- Capacidad para: identificar proposiciones detalladas en un párrafo.
- Capacidad para seguir la organización de un trozo e identificar los antecedentes que se refieren a él.
- Conocimiento específico de los recursos literarios.
- Capacidad para seleccionar la idea principal de un trozo.

## **FACTORES DE LA COMPRESIÓN LECTORA**

Davis en 1968 encontró que podían distinguirse ocho factores de la comprensión lectora:

- Recuerdo del sentido de una palabra.
- Inferencia sobre el sentido de una palabra a partir del contexto.
- Hallazgo de respuestas que se encuentran literalmente o en paráfrasis en el texto.
- Reunión de ideas del contenido.
- Deducciones a partir del contenido.
- Reconocimiento del propósito del autor, así como de sus opiniones, su tono y su humor.

- Identificación de las técnicas del autor.
- Captación de la estructura del pasaje.

## **LA LECTURA: UN PRODUCTO Y PROCESO COGNITIVO INTERACTUANTE<sup>146</sup>**

### **1. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.<sup>147</sup>**

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una trasposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos... el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza recursos cognitivos como esquemas, habilidades y estrategias), explorando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una interpretación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector en un momento dado puede ir incluso más allá del mensaje comunicado). De este modo se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognoscitivos, afectivos, volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica. La interpretación de un texto tiene una naturaleza dual: es reproductiva (apegada a lo que comunica un texto, dadas las intenciones del autor), pero al mismo tiempo es productiva –constructiva (en tanto que se puede ir más allá de lo que dice explícitamente en el texto, gracias a lo que el lector construye o reconstruye activamente). Así la forma específica que asuma la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurren entre las características

---

<sup>146</sup>DELGADO HOLGUIN, Ramiro; CAYRO CARI, Carlos. (2006). Manual Pedagógico: Comprensión Lectora. EDIMAG. Pp. 151-154.

<sup>147</sup> Adaptado de “Estrategias para el Aprendizaje Significativo”, por F. Díaz y G. Hernández (2000): Pág.142-143.



del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos...) y el contexto (las demandas específicas, la situación social...) en que ocurra. Esto último hace que se considere al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva.

Las interacciones entre las características del lector y del texto ocurren dentro de un contexto en el que están inmersos ambos. Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no la hay, o tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen que para simplemente divertirse. Tampoco es lo mismo un texto propio (en cuanto a género y estilo) de la comunidad social específica en donde el estudiante se encuentra, que otro que no es tan característico de su contexto socio cultural. Debe reconocerse que el contexto desempeña un papel importante en la naturaleza y calidad de la forma en que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita. Por último, también consideramos que la comprensión de lectura es una actividad estratégica por que el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando, y organizando sus recursos y herramientas cognitivas y adaptativas, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede o no ocurrir. En ese sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea “leer para aprender” debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuáles deben también ponerse en marcha de antemano.

### **CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR Y EL TEXTO EN EL PROCESO DE LECTURA**

LECTOR	TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocimientos previos conceptuales (esquemas relacionados con el tema y con los eventos del texto.</li> <li>● Factores motivacionales (propósitos, expectativas, intereses)</li> <li>● Estrategias de lectura.</li> <li>● Estrategias metacognitivas y autorreguladoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contenido temático.</li> <li>● Estructura textual.</li> <li>● Nivel de dificultad.</li> <li>● Extensión.</li> <li>● Formato</li> <li>● Ayudas.</li> </ul>

## 2. PROCESAMIENTO COGNITIVO INTERACTIVO<sup>148</sup>

Gran parte de la complejidad de la comprensión de lectura estriba en la índole y profundidad de los diversos niveles en que ésta ocurre. Por esto, para comprender un texto se requiere que el lector realice actividades de micro y macro procesamiento cognitivo. Las actividades de microprocesamiento o microprocesos son de ejecución relativamente automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen a la codificación de proposiciones. Cualquier lector con experiencia es capaz de realizar estos microprocesos en forma automática y sólo se percata de su existencia cuando se enfrenta a algunos obstáculos o problemas de distinto tipo que hacen difícil la lectura.

Algunos de los microprocesos son:

- Identificación de grafías (letras) e integración silábica.
- Reconocimiento y análisis de palabra.
- Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes.
- Establecimiento de proposiciones.

Los macroprocesos a diferencia de los microprocesos, son de ejecución relativamente consciente (aunque el grado de conciencia también dependerá de factores tales como la complejidad del texto, ó el propósito del lector).

Los macroprocesos más relevantes son:

- Integración de proposiciones (establecimiento de la coherencia textual...).
- Integración y construcción coherente del significado global del texto (macroproposiciones ó macroestructura del texto).
- Construcción de un modelo mental o de la situación.

De acuerdo a la teorización de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques:

### a) Enfoque clásico

En este enfoque se distinguen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico; de acuerdo a las habilidades que tiene el lector para poder construir

---

<sup>148</sup> Adaptado de “Comprender para Aprender”, por E. VIDAL y R. GILABERT (2003): Págs. 34-35

el significado del texto. Siguiendo a Strang (1978), Jenkinson (1976) y Smith (1963) los procesos mentales involucrados y que caracterizan a su vez a estos niveles se refieren a:

**Comprensión literal.** En ella se da el reconocimiento e identificación del significado de las palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas. En otras palabras; el lector en este nivel comprende cuándo es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos.

**Comprensión inferencial.** El lector reconoce los posibles sentidos implícitos del pasaje que lee; implica entonces las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye además reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar lo que piensa, sus juicios y aceleraciones, inferir situaciones y relaciones contextuales.

**Comprensión crítica.** A este nivel ya se requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector, sin establecer principios dogmáticos. Exige del autor deducir implicaciones, especular acerca de las consecuencias y obtener generalizaciones no establecidas por el autor. De otra parte, exige también distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, así como elaborar juicios críticos sobre las fuentes.

#### **b) Enfoque moderno**

Desde las perspectivas más actuales sobre el proceso cognitivo de la lectura, Johnston (1989.25) propone entenderla como el proceso de inferir el significado a partir de poner en juego los conocimientos previos que tiene el lector y, de otra parte, utilizar las claves dadas por el autor del texto.

Si el conocimiento previo es sólido se constituirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar las inferencias.

En suma, se trata de entender la comprensión lectora como un proceso y no como un producto.

El enfoque cognitivo de la comprensión lectora describe y explica cómo el sujeto entiende y recuerda el texto y sus partes, involucra los roles de percepción, la memoria, el razonamiento y la inferencia considerando además el contexto. Incluye dentro del punto de vista holístico, la metacognición, la cual, según MIJANOVICH “alude a las habilidades del sujeto para monitorear su propia cognición merced a su capacidad para seleccionar y emplear destrezas y estrategias apropiadas, determinar metas y resolver dificultades...el sujeto es consciente del proceso de comprensión lectora”<sup>149</sup>.

### **NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA**

En la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, en función de variables tales como:

- Nivel de competencia decodificadora del lector.
- Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- Capacidad cognoscitiva.
- Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.)
- Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- Grado de interés por la lectura.
- Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
- Grado de dificultad del texto.

Otra clasificación de niveles de comprensión lectora en función de la intencionalidad y del grado de profundidad alcanzado es la propuesta por González<sup>150</sup>.

---

<sup>149</sup> Op.cit.

<sup>150</sup> GONZÁLEZ, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. Madrid, Síntesis.

NIVELES DESCRIPCIÓN	
Descodificar vs. Extraer significado.	Capacidad para extraer significado explícito e implícito.
Aprender a leer vs. Leer para aprender.	Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas)
Comprensión completa vs. Incompleta.	<p>Comprensión completa. Cuenta con sus etapas que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar el conocimiento previo.</li> <li>- Encontrar la organización subyacente.</li> <li>- Modificara las estructuras propias para acomodar la nueva información.</li> </ul> <p>Comprensión incompleta: solamente se realiza una o dos de las fases anteriores.</p>
Comprensión superficial vs. Profunda.	<p>Superficial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático)</li> </ul> <p>Profunda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se extrae la máxima información posible.</li> <li>- Requiere un procesamiento lento y controlado.</li> </ul>

Las fases o niveles de comprensión de lectura han sido estudiados, principalmente por la psicolingüística de enfoque cognitivo. Estos varían de nomenclatura según los autores, pero coinciden en cuanto a sus conceptos; es decir, al fondo; a continuación se citaran los niveles de comprensión de lectura propuestos por el profesor peruano Danilo Sánchez Lihon (1986:67).

NIVELES	DESCRIPCION	INDICADORES
Literalidad	Recoge formas y contenidos explícitos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capta el significado de palabras, oraciones y cláusulas.</li> <li>- Identifica detalles.</li> <li>- Precisa el espacio y el tiempo.</li> <li>- Secuencia los sucesos.</li> </ul>
Retención	Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduce situaciones.</li> <li>- Recuerda pasajes y detalles.</li> <li>- Fija los aspectos fundamentales del texto.</li> <li>- Acopia datos específicos.</li> <li>- Capta la idea principal del texto.</li> <li>- Muestra sensibilidad ante el mensaje</li> </ul>
Organización	Ordena elementos y vinculaciones que se dan en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capta y establece relaciones.</li> <li>- Resume y generaliza.</li> <li>- Descubre la causa y el efecto de los sucesos;</li> <li>- Establece comparaciones.</li> <li>- Identifica personajes principales y secundarios.</li> <li>- Reordena una secuencia.</li> </ul>
Inferencia	Descubre aspectos implícitos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complementa detalles que no aparecen en el texto.</li> <li>- Conjetura sobre sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir.</li> <li>- Formula hipótesis de las motivaciones internas de los personajes.</li> <li>- Deduce enseñanzas.</li> <li>- Produce títulos para un texto.</li> </ul>
Interpretación	Reordena en un nuevo	Extrae el mensaje conceptual del

	enfoque los contenidos del texto.	<p>texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deduce conclusiones.</li> <li>- Predice resultados y consecuencias.</li> <li>- Formula opiniones.</li> <li>- Diferencia los juicios de existencia de los juicios de valor.</li> <li>- Reelabora el texto escrito en una síntesis propia.</li> </ul>
Valoración	Formula juicios basándose en la experiencia y valores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capta sentidos implícitos.</li> <li>- Juzga la verosimilitud o valor del texto.</li> <li>- Separa hechos de opiniones.</li> <li>- Juzga la relación del texto.</li> <li>- Juzga la actuación de los personajes.</li> <li>- Emite juicios estéticos.</li> </ul>
Creación	Se expresa con ideas propias, integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asocia las ideas del texto con ideas personales.</li> <li>- Reafirma o cambia su conducta.</li> <li>- Formula ideas y rescata vivencias propias.</li> <li>- Hace nuevos planteamientos.</li> <li>- Aplica principios a situaciones nuevas o parecidas.</li> <li>- Resuelve problemas.</li> </ul>

Los niveles que anteriormente se han descrito no son de desarrollo lineal; es decir, uno detrás de otro, sino que avanzan en espiral.

Estructura del texto.	Capacidades	Representaciones mentales	Variables moduladoras
Microestructura	Relacionadas con el proceso de decodificación: léxica, sintáctica, semántica.	Proceso interactivo entre inferencias de información desde diferentes niveles de procesamiento (micro y macroestructura)	Uso de estrategias de comprensión lectora. Edad Cursos escolares. Sexo. Tiempo empleado en la lectura.
Macroestructura	Capacidades relacionadas con: El reconocimiento de la organización y estructura del texto. La representación global del texto.		

Modelo de capacidades, macroestructura y microestructura. (Martín, 1999). Adaptación.

Estos niveles componen un proceso continuo que se inicia con los niveles de lectura asociados al microrprocesamiento, continua en los niveles de comprensión más profunda, donde intervienen los macroprocesos , y termina en niveles superiores de metacomprensión donde los procesos de comprensión llegan a ser comprendidos y autorregulados, a saber:

1. **Nivel de Decodificación.** El cual tiene que ver con los dos tipos de microprocesos: los referidos al reconocimiento de palabras y a la asignación de asignación de significado léxico.
2. **Nivel de Comprensión Literal.** Corresponde con lo que se ha llamado “comprensión de lo explícito” del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente aspecto reproductivo de la información expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo.
3. **Nivel de Comprensión Inferencial.** Tiene que ver directamente con la aplicación de los macroprocesos, y se relaciona con una elaboración semántica profunda (implicados esquemas y estrategias cognitivas). De este



modo, se consigue una representación global y abstracta que va “más allá” de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones...).

4. **Nivel de Metacomprensión.** Se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.

En opinión de Jaime Burón<sup>151</sup>, la metacomprensión implica todos aquellos conocimientos que logramos desarrollar sobre nuestras habilidades y procesos de comprensión, es decir, incluye aspectos tales como:

1. Saber distinguir la actividad de comprensión de otras operaciones o actividades metales;
2. Saber que es comprensión y cuánto es que se comprende;
3. Saber que es necesario saber para llegar a comprender un texto o para solucionar fallas en la comprensión cuando éstas ocurran, y
4. Saber evaluar el grado de comprensión terminal logrado.

En la normatividad pedagógica del Perú se han resumido los siete niveles, propugnados por Solé en tres dominios. Coincidiendo también con los siete niveles de la comprensión lectora que hemos enunciado se ordenan en tres grandes momentos o etapas del proceso<sup>152</sup>, que son: Nivel de análisis, Nivel de inferencia y Nivel crítico-valorativo.

La preocupación por los niveles de comprensión lectora es lograr que la lectura sea una práctica asumida por niños, jóvenes y personas en general de manera natural, feliz y espontánea. Por lo tanto, teniendo en cuenta la coincidencia de varios autores se cree conveniente considerar: La comprensión en sus tres niveles: literal, inferencial y critical.

## 1. NIVEL LITERAL

También llamado textual, por SÁNCHEZ integrado por los niveles: literal, de retención y organización<sup>153</sup>, que supone el conocimiento de las palabras, para DUBOIS<sup>154</sup>. Se trata de entender lo que el texto dice o conforme al texto

---

<sup>151</sup> Op.cit.

<sup>152</sup> SÁNCHEZ LIHÓN, Danilo. (febrero de 2008) Conocimiento y valoración de la lectura.

<sup>153</sup> Íbid.

<sup>154</sup> Op. cit. Pág. 28.

solicita respuestas simples, que están explícitas<sup>155</sup>, siendo este el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica<sup>156</sup>. Siguiendo a Mercer (1983) implica el reconocimiento y el recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto. Supone la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. Es propia de los primeros años escolares.

Este tipo de comprensión explora e identifica todo lo que se encuentre explícito en el texto. Según Mauricio Pérez; este nivel explora tres procesos básicos:

- Identifica sujetos, eventos y objetos presentes en el texto.
- La paráfrasis, comprendida como la traducción de significado de una palabra o frase utilizando sinónimos o frases diferentes sin que cambie el significado literal.
- El reconocimiento de relaciones entre componentes de un párrafo o dentro de una oración.

Con este tipo de lectura, el profesor podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente; se fija, retiene la información durante el proceso lector y la recuerda para que en otro momento pueda expresar con claridad.

Según Vallés; su función es la de obtener un significado literal de la escritura. Implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresados en la lectura. Está compuesta por dos procesos<sup>157</sup>:

- a) **Acceso léxico:** cuando se reconocen los patrones de escritura, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria a largo plazo, se decodifica y se accede a su significado. Desde un acercamiento cognitivo se postula la existencia de unos diccionarios mentales-léxicos a los que se accede durante la comprensión del lenguaje.

---

<sup>155</sup> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. (2005) Programa para la apropiación curricular. Universidad de Santiago de Chile.

<sup>156</sup> PINZÁS GARCÍA, Juana. (2001) Se aprende a leer leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes. Pág. 9.

<sup>157</sup> VALLES ARANDIGA, Antonio; VALLES TORTOZA, Consol. (2006) Comprensión Lectora y Estudio. Promolibro, Valencia.

- b) **Análisis:** Esta función consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada. Se comprende la frase como una unidad lingüística y se comprende el párrafo como una idea general o unidad comprensiva global.

## 2. NIVEL INFERENCIAL.

Cuando el lector lee el texto y piensa sobre él se da cuenta de estas relaciones o contenidos implícitos. Por ejemplo, llega a las conclusiones o identifica la idea principal del texto. La información implícita en el texto puede referirse a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones y hechos, conclusiones o corolarios, mensajes inferidos sobre características de los personajes y del ambiente, diferencias entre fantasía y realidad.

Existen varios tipos de preguntas inferenciales, podemos usar una clasificación en dos grupos: las preguntas inferenciales basadas en el texto y las preguntas inferenciales basadas en el lector. Las primeras piden al lector que haga inferencias relacionando diferentes partes del texto y la información que él maneja; las preguntas basadas en el lector son aquellas que le piden que extienda o extrapole lo leído a su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sus ideas sobre las personas, sobre la importancia de eventos en la vida de una persona, emociones y sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencia, etc. Para estimular la comprensión inferencial es importante conversar con los alumnos y alumnas sobre el texto usando ciertas preguntas como elementos motivadores. Estas preguntas deben tener rasgo esencial, deben ser preguntas que hagan pensar sobre los contenidos del texto y sobre las maneras cómo se relacionan con las propias ideas y experiencias. Es importante usar preguntas que empiecen con: ¿Cómo creen que...? Qué piensan de...? Por qué...? Con qué objetivos creen que...? En su opinión...? Para ustedes...? Qué hubiera dicho o hecho?, y muchas más<sup>158</sup>; e indudablemente todo ello implica comprensión, es apoyada la versión anterior de PINZÁS por DUBOIS<sup>159</sup>.

---

<sup>158</sup> Op.cit.

<sup>159</sup> Op. cit

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas cuya meta es elaborar conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en las Instituciones Educativas, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector, favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. Este nivel puede incluir las siguientes operaciones, en el libro de Lenguaje y Comunicación<sup>160</sup>:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Inferir relaciones de causa y efecto realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Mercer denomina comprensión interpretativa que supone construir el significado extraído del texto (atribución de significado) relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo que el lector posea con relación al tema objeto de la lectura, comprensión utilizada por los lectores activos.

Las inferencias que el lector elabora son actos fundamentales de comprensión, pues permiten: dar sentido coherente a las diferentes palabras, relacionar proposiciones y frases; así como completar los datos de la

---

<sup>160</sup> Op. Cit.

información ausente. Sin las predicciones o inferencias, basadas en los conocimientos previos, sería imposible; por ejemplo, lograr la necesaria coherencia entre oraciones sucesivas, pues, las inferencias tienen tanto carácter conector como complementario.

...la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje (Schank, 1975, pág. 187, de la versión cast.)<sup>161</sup>.

El lector activa sus conocimientos y demuestra si está en capacidad de anticiparse o hacer suposiciones relacionados con el contenido del texto, a partir de pistas que proporciona el texto al leerlo.

Para Jhonson “las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permite dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, y completar las partes de información ausente; es decir, conecta y complementa”.

El docente podrá ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes. Así, los alumnos tienen fácil acceso a identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.

Para VALLÉS, este nivel proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo; está formada por tres procesos cognitivos<sup>162</sup>:

- a) **La integración:** Es la que ha de realizar el lector cuando la relación semántica no está explícita en el texto y se refiere para comprenderla. Lo que hace el lector experto ante la lectura de frases para comprenderlas es lo siguiente:
  - Utiliza las reglas aceptadas sobre las inferencias pronominales (conocimientos gramaticales disponibles).
  - Utiliza sus conocimientos previos (información existente).

---

<sup>161</sup> GARCÍA MADRUGA, J.A.; ELOSÚA, M.R.; GÁRATE, M.; LUQUE, J.L. y GUTIÉRREZ, F. (2000) Memoria Operativa y Comprensión Lectora. Pág. 34.

<sup>162</sup> Op. Cit. Pp. 25,26.

Estos subprocesos le permiten obtener significado al lector: la inferencia mediante reglas gramaticales y la aplicación o proyección de los conocimientos previos.

b) **El resumen:** La función del resumen consiste en producir en la memoria del lector una macroestructura (Kintsch y Van Dijk, 1978) o esquema mental, y se considera como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales. Se forman macroestructuras cuando se encuentran expresiones en el texto del tipo: “por consiguiente”, “en consecuencia”, etc. Este tipo de expresiones recapitulativas constituyen indicadores de consecuencia y extracción de consecuencias del texto leído.

c) **La elaboración:** Es el proceso mediante el cual el lector aporta o añade información al texto que está leyendo. Se une una información nueva a otra que ya resulta familiar, por lo que aumenta la probabilidad de la transferencia.

Con la elaboración el lector construye más significados y enriquece el texto, produciéndose una mejor comprensión del mismo.

### 3. NIVEL CRÍTICO.

Llamada comprensión evaluativa por Mercer, quien afirma que implica la formulación de juicios propios y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. En un nivel más avanzado presupone el análisis de las intenciones del autor del texto, propio de lectores muy expertos.

VALLÉS, denominada también evaluación apreciativa<sup>163</sup>. Es un nivel más elevado de conceptualización<sup>164</sup>, ya que supone haber superado los niveles anteriores, llegándose a un grado de dominio lector caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las experiencias propias del lector.

Según Antonio y Consol, es un nivel experto de comprensión, propio de los alumnos de educación secundaria obligatoria y universitaria que poseen un

---

<sup>163</sup> Op.cit. Pág. 26.

<sup>164</sup> Op.cit.

buen nivel de competencia lectora<sup>165</sup>. En esta línea, MORAN<sup>166</sup> dice que la lectura comprensiva tiene por objeto la interpretación y comprensión crítica del texto; es decir, en ella el lector no es un ente pasivo sino activo en el proceso de la lectura, porque decodifica el mensaje, lo interroga, lo analiza, lo critica, etc.

Considerado nivel contextual o de síntesis, que integra el nivel de interpretación, valoración y creatividad, afirma SÁNCHEZ<sup>167</sup>; o también evaluación, según DUBOIS<sup>168</sup>. Este nivel permite emitir juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

En Lenguaje y Comunicación, los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad<sup>169</sup> y pueden ser:

- De realidad o fantasía; según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos y lecturas.
- De adecuación y validez; compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De aprobación; requiere evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación; depende del código moral y de sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la vida del ser humano y sólo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares. La comprensión crítica o profunda explora la posibilidad del que lee de formar juicios propios, con respuestas subjetivas; es decir, da su punto de vista emitiendo un juicio. Así, los lectores: podrán distinguir un hecho de una opinión, manifestar la reacción que le produce el texto, emitir un juicio frente a un comportamiento, etc.

---

<sup>165</sup> Íbid. Pág. 26.

<sup>166</sup> Op. Cit. Pág. 92.

<sup>167</sup> Op. Cit. Pp. 6,7.

<sup>168</sup> Op.cit.

<sup>169</sup> Op. Cit. Pag. 33

En consecuencia; en PISA<sup>170</sup>, una óptima lectura considera la medición en tres dominios o aspectos que es necesario dominar para comprender adecuadamente lo que se lee: obtener información, interpretar y reflexionar.

## **NIVELES DE REALIZACIÓN DE LA LECTURA**

La lectura es un proceso por el cual el lector percibe correctamente los signos y símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo. Los niveles de realización de la lectura que identifica y precisa<sup>171</sup>, son las siguientes: literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración, creatividad. Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987); relevan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora.

## **PROPÓSITOS DE LECTURA.**

El propósito a un lector es tan importante como el volante a un camión y el timón a un barco. Según el tipo de lectura será el doble o triple juego de propósitos con que trabaje un lector.

Los propósitos de lectura son indispensables para mantener el rapport, que es el hilo de plata del contacto comunicador, es decir el hilo de la charla; puesto que, la lectura es también un acto de comunicación, cuyos propósitos de lectura hacen congruente mi acto de leer. Para elegir mis propósitos debo preguntarme: ¿Qué deseo?, ¿Qué persigo?, ¿De qué me irá a servir?, ¿Qué ganare?, ¿Cómo le hago?, ¿Qué se le debe poner?

## **SIGNIFICADO DE COMPRENDER UN TEXTO**

Comprensión es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido. Es activa; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su

---

<sup>170</sup> MUÑOZ, A. (2003). Análisis de los Resultados de la Prueba Internacional PISA. Diario la Tercera, domingo 06 de julio. Pág. 18.

<sup>171</sup> SÁNCHEZ LIHÓN, Danilo. (2008) Reflexión y creatividad en la literatura infantil.



conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente una cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, sino la comprensión implica hacer muchas inferencias, según Pearson y Jhonson, 1978.

Cada teoría presenta un modo diferente de enfrentarnos al proceso de comprensión de los textos:

- a. Para la primera teoría significa tres cosas. La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito. La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor.
- b. La concepción de la lectura como un proceso interactivo está basada en el modelo psicolingüístico, según GOODMAN<sup>172</sup>, proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.
- c. Entendiendo la lectura como proceso transaccional, el significado que se crea del texto es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (culturas, momentos, etc.)

## **PROCESO DE LA LECTURA**

Para comprender un texto necesitamos construir diferentes niveles de representación que supone cada uno de ellos toda una serie de operaciones cognitivas. Debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Se pueden contemplar tres momentos, y en cada uno se plantean situaciones de aprendizaje. A continuación se analizan las estrategias, según CORMACK<sup>173</sup> de comprensión lectora que se utilizan en cada momento de la actividad; es decir, antes, durante y después de la lectura:

---

<sup>172</sup> Op. Cit.

<sup>173</sup> Op. Cit. Pág. 7.

- i. **Antes de la lectura;** respondiendo a las preguntas tales como: ¿Para qué voy a leer?, ¿Qué sé de este texto?, ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? Llamado también prelectura; es decir, antes de iniciar a leer. es necesario suponer de qué se trata lo que vamos a leer<sup>174</sup>.

Estas estrategias son todas aquellas que van a propiciar que el lector realice la planificación de la lectura, asumiendo un rol protagónico en la construcción de significados. Entre las estrategias más importantes se encuentran:

 **Establecimiento de los objetivos**

Determinar los objetivos de la lectura o tomar conocimiento de ellos establece la forma en la que la persona se aproxima al texto, así como la manera en que se realizará la lectura, y controlará todo el proceso (Díaz Barriga y Hernández, 1998). Los objetivos pueden estar referidos a la búsqueda de información, para seguir un instructivo, por el placer personal de hacerlo, etc.

 **Activación de los conocimientos previos**

Para activar los conocimientos previos se puede hacer una rápida lectura preliminar que nos permita obtener la información necesaria para facilitar su comprensión. Otra pista nos lo puede dar el título, la introducción del libro, el índice o alguna ilustración. Lo que sí es cierto es que si no se activa el conocimiento previo va a ser muy difícil para el lector construir un significado. (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

 **Formulación de predicciones y de hipótesis**

Utilizando indicadores similares a los mencionados en el acápite anterior (título del texto, ilustraciones, etc;) el lector puede formular hipótesis sobre el texto; es decir, adelantar opinión sobre lo que vamos a encontrar en él. La lectura posterior permitirá verificar las hipótesis planteadas.

---

<sup>174</sup> POGGIOLI, L. (2001). Estrategias de adquisición de conocimiento.

Afflerbach y Johnston (1990) comprobaron que formular una hipótesis antes de leer un texto es una estrategia fructífera entre los lectores expertos.

- ii. **Durante la lectura;** realizando tareas como: formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Las estrategias durante la lectura son las que van a permitir al lector la construcción de significados a partir de la interpretación del texto y la resolución de los posibles problemas de comprensión que se presenten. Solé, 2000. Se trata de establecer la idea central del texto para Poggioli, quien dice lo que lees, contrástalo con tu idea previa producto de la prelectura...probablemente tengas razón e indudablemente aprendamos cuando procesamos información.

Los lectores con experiencia realizan la regulación del proceso identificando fácilmente lo que no comprenden para solucionarlo. Esta actividad metacognitiva de reflexión sobre nuestra propia comprensión es necesaria para lograr una lectura eficiente. A continuación se presentan algunas de las estrategias utilizadas durante la lectura.

#### **Detección de aspectos relevantes del texto**

Para identificar los aspectos o información relevante de un texto separándolo de los secundarios o de los irrelevantes se debe tener en cuenta los propósitos de la lectura y los conocimientos previos que tenemos sobre el contenido del texto. Esto experimentará darle mayor sentido a lo que se lee y facilitará la elaboración de resúmenes. Se realiza leyendo párrafo por párrafo para poder reflexionar e identificar si lo que se acaba de leer es importante o no (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

#### **Elaboración de inferencias**

La formulación de inferencias permitirá llenar los vacíos que a veces se encuentran durante la lectura debido a la omisión de

alguna información necesaria, también para aclarar algunas dudas que dificultan la comprensión, o para realizar interpretaciones a partir de algunos hechos o pistas implícitas.

#### **Uso de estructuras textuales**

Como ya se ha visto, los textos pueden ser narrativos o expositivos. El lector aplica sus conocimientos sobre las estructuras textuales cuando desea comprender un texto; sin embargo, esta utilización requiere que los lectores lo hayan adquirido previamente.

Este conocimiento esquemático de las estructuras textuales se va a lograr gradualmente en la medida en que los estudiantes tengan oportunidad de interactuar con los diversos tipos de texto (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

### **iii. Después de la lectura;** con actividades como: hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recortar, utilizar organizadores gráficos.

Estas estrategias se utilizan al finalizar el proceso de la lectura, o de una parte de él. El propósito de ellas es, fundamentalmente, la evaluación del proceso seguido para conocer los resultados y para introducir los cambios necesarios. Entre las estrategias se pueden mencionar las siguientes:

#### Verificación de la comprensión

Es una estrategia metacognitiva donde se evalúa el proceso seguido para la comprensión de lo leído. Para ello el lector se autointerroga ¿Qué es lo que he comprendido? ¿Me han servido las estrategias que he utilizado? ¿He logrado construir un significado sobre el texto leído? (Vallés, 1998).

Si los resultados no son positivos, el lector deberá releer el texto explorando los aspectos en los que ha encontrado más dificultad.

#### Elaborar un resumen

Esta estrategia fue estudiada por Van Dijk y Kintsh (1983) quienes señalan que cuando elaboramos un resumen estamos produciendo otro texto estrechamente vinculado al original pues reproduce en forma breve el contenido del mismo. Enseñar a hacer

resúmenes es una tarea que debería ser prioritaria en la escuela.

Para lograrlo se sugiere:

- Seleccionar párrafo por vez del texto para identificar la información irrelevante a fin de eliminarla.
- Luego buscar la información que se repite para considerarla una sola vez
- Decidir la forma en que agruparán las ideas o algunos términos del párrafo
- Enseñar a identificar una frase resumen del párrafo y si no existe se deberá elaborar.

Existen diferentes tipos de estrategias que nos ayudan a procesar la lectura, cada una de ellas contribuye, en forma diferente a pasar la nueva información a la memoria a largo plazo; la ventaja es que no se olvida.

### **DEL SISTEMA DE PROCESAMIENTO A LA COMPRESIÓN<sup>175</sup>**

Para los hermanos INGA, se da en niveles (léxico, sintáctico, semántico) asociado a representaciones como letras, fonemas, palabras. Cuando leemos encontramos el texto que se conforma de párrafos, los párrafos de oraciones, las oraciones de palabras y las palabras de fonemas, donde:

- Las palabras están contextualizadas;
- Las frases y oraciones aparecen separadas por los signos de puntuación.
- Las frases se encadenan en párrafos o en textos completos.

### **ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA LA COMPRESIÓN LECTORA**

Es necesario señalar que un aspecto fundamental para lograr que los jóvenes adquieran el hábito de la lectura y disfruten de ella es la motivación; es decir, lograr despertar su interés por leer. Otro aspecto importante es destinar por lo menos quince minutos diarios a esta actividad, en todas las áreas y no sólo en el área de Comunicación<sup>176</sup>; es más apoyo la idea de la autora agregando como otro

---

<sup>175</sup> Op.cit. pág. 138

<sup>176</sup> Op. Cit., abril 2004. Pág. 7.

aspecto que lean lo que más los agrada y/o apasione. Según Inga considera los siguientes aspectos<sup>177</sup>:

a) Concentración

Es el acto de realizar reflexiones profundas precisando en forma consciente la atención sobre el material determinado. Representa el enfoque de atención, donde intervienen en lo posible los cinco sentidos. Mientras los impliquemos en la lectura, la concentración será mejor. La concentración atiende a un estímulo, aunque luego de un tiempo si seguimos con el mismo nos cansaremos.

b) Usar la vista y la mente en forma coordinada

Esto sugiere tener una fijación ocular adecuada. Así el cerebro capta las ideas e integra el aspecto físico con el cognitivo adecuadamente. Cuando aprendemos a leer y a comprender, adoptamos procesos cognitivos de acuerdo a las características del texto para construir el significado.

c) Leer idea por idea es conversar con el autor

Cuando conversamos nos expresamos no por sílabas o monosílabos, sino que buscamos producir y leer ideas, los textos están escritos idea por idea y la mejor forma de entenderlo es conversar con el autor.

d) Debemos despojarnos de nuestros prejuicios

Si pretendemos interpretar al autor, tenemos que despojarnos de nuestras preferencias. En un proceso de comprensión lectora, primero buscaremos captar el mensaje del autor, para ello no debemos anteponer nuestras creencias, opiniones, nuestros gustos, porque estas interferencias impedirán lograrlo ya que la distorsión se producirá inevitablemente.

e) El lenguaje del autor puede ser objetivo o subjetivo

Se considera subjetivo el lenguaje que usa el autor cuando antepone sus puntos de vista, su visión, su opinión, sus juicios de valor sobre las personas o hechos. Esto lo podemos distinguir cuando usa adjetivos que definen las cualidades de los individuos y de los sucesos, estableciéndose el criterio del autor. Se considera lenguaje objetivo cuando se prescinde

---

<sup>177</sup> INGA ARIAS, Miguel y Manuel. (2008). Desarrollo de las habilidades comunicativas. Estrategias para la comprensión y producción de textos. UNMSM. Pp. 101-119.

de adjetivaciones y sentimientos, se limita fundamentalmente a describir los hechos.

f) Identifica e interpreta los propósitos del autor

Debemos saber identificar lo que busca el autor en su texto: informar, dar su punto de vista, persuadirnos, convencernos de la validez de su opinión y que la asumamos. Para distinguir esto es importante tener claridad entre hecho, opinión e inferencia.

g) Uso de connotaciones

Identifica los sentimientos y prejuicios del autor, esto le da al texto una apreciación subjetiva. Las connotaciones significan palabras con una doble idea, con una de ellas que se relaciona con una emoción. Con una misma palabra se pueden relacionar dos o más ideas. Un término se puede prestar a diversos sentidos, por ello es conveniente oponerlo al significado denotativo.

h) Las ambigüedades y los elementos tendenciosos

Las ambigüedades son las palabras que permiten diversas interpretaciones. Por lo general, los textos ambiguos expresan una mala relación. Las ambigüedades admiten distintas interpretaciones, según la connotación que dé el autor de las palabras.

## **CÓMO COMPRENDER**

Empezar a aceptar que comprender depende:

- ✓ Del interés que yo sienta por esa lectura, de que tenga en mi mente una clara imagen de los beneficios que obtendré a lograrlo, de que me interese, y si me importa me motivara.
- ✓ De las palabras que contenga. Si las entiendo, si conozco su significado, sus sinónimos y acepciones; para comprender toda la lectura debo comprender todas las palabras.
- ✓ Del acomodo de las palabras en la construcción del tema. Porque si el acomodo me resulta incómodo, rebuscado, complejo; me resultará difícil entender.
- ✓ De las ideas y su acomodo en la composición del tema. Si es prolijo, con retruécanos, barroco, austero, poético, escueto, etc.

- ✓ De mis conocimientos del tema de esa lectura. Si en mis grabaciones originales están frescas mis interpretaciones, asociaciones de ideas, mis codificaciones, guardadas en los precisos almacenes mentales de datos, sin confusión.
- ✓ De mi velocidad de lectura. Que sea tan veloz que me tenga atento y que no sea tan lenta que permita distracción.
- ✓ De mi nerviosismo inversamente proporcional a la comprensión. A más nerviosismo menos comprensión de lectura en crisis.
- ✓ De mis vicios de lectura.
- ✓ De mis hábitos de percepción, observación y comprensión. La mayoría de las personas estamos acostumbradas a no comprender; por ejemplo: los esfuerzos que la gente pone en lo que hace.
- ✓ Las intenciones que hay detrás de los actos. No comprendemos es como decir; no percibimos porque no observamos los mensajes de las actitudes, ni los mensajes ocultos en las miradas, ni significados de ciertos actos humanos, de animales, plantas, ni de la naturaleza.

## **CÓMO COMPRENDER MEJOR**

Para Levin, 1973; es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto; el hecho de ayudar a un lector a que comprenda mejor un texto implica enseñarla captar los rasgos esenciales del texto y a que lo relacione con sus experiencias.

- C omenzar con actitud mental de buena disposición y, además:
- O rganizarme antes de empezar a leer para saber qué busco.
- M entalizarme es preparar la mente respecto a lo que va a comprender al leer.
- O rganizar mi pensamiento para: lo reconoceré al verlo.
- C laro que leeré con técnica, con atención y con la voluntad de identificar los datos.
- O bjetivamente sentiré seguridad y alegría mientras lo voy logrando capturar.
- M e voy a interesar por los temas nuevos.



P roceder a consultar y aclarar de inmediato cada palabra nueva.  
R epetir con frecuencia la imagen de la recompensa que obtendré al comprender.  
E star leyendo calmado, sin nervios cuando el tema sea más difícil.  
N ecesito construir una rica y exagerada imagen mental de lo que voy leyendo.  
D ebo leer de varios temas nuevos para ampliar mi criterio.  
E stos temas nuevos dan a ganar nuevas palabras y nuevas ideas.  
R esulta imperativo buscar y aprender técnicas de memorización.  
M e conviene comprender rápido, debo practicarlo seguido.  
E mpezaré hoy a definir mis propósitos de lectura.  
J ugando a la comprensión de ideas clave me divierte.  
O jto a los datos que se van obteniendo. Verificarlos.  
R epetición activa es mejor que repetición pasiva de datos.

### **LECTURA DINÁMICA**

Implica una mente activa, que no solamente está recibiendo informes, sino que se lanza a la búsqueda. Al leer se deben plantear dudas, alternativas, posibilidades, debemos formularnos diferentes preguntas en varias formas.

M e propongo siempre saber el por qué y para qué voy a leer.  
I nvestigó el texto y me ubico antes de empezar a leer.  
L eo concentrado porque ya se concentrarme.  
E limine varios de mis vicios de lectura y ahora leo mejor.  
C on practicas acostumbre a mis ojos a moverse bien; equidistante, rítmica y automáticamente.  
T odo lector veloz hace lectura “espacial” en los espacios.  
U no al leer debe seleccionar instantáneamente las ideas clave.  
R epetí muchas practicas hasta formarme el habito de leer.  
A celero al leer pasajes con ideas de contenido poco valioso.  
A hora me detengo en los pasajes donde requiero imágenes mentales.  
L a mente trabaja a gusto, activa, criticando y procesando.  
F irmemente logro comprender leyendo a mi máxima velocidad.

I re logrando cada vez más confianza y alegría en mi retentiva.  
N o hay dudas cuando reproduzco a mi manera lo que leo.  
A lgunos lectores ganamos más en autoconfianza que en rapidez.  
L o que mas trabajo me dio fue dejar de pronunciar al leer.

## **HÁBITOS O DISFUNCIONES EN LA LECTURA**

Sobre hábitos o disfunciones de la lectura se ha escrito bastante y, además hallamos ideas encontradas. Arthur Whinbeg y J. Lochheed en *Comprender, resolver problemas*, dice que 300 palabras por minuto se puede leer sin sacrificar la comprensión; por otro lado, Buzan y Funk, en *Lectura rápida*, dicen que se puede llegar a 1000 palabras por minuto o más, para lo cual dan una técnica de rapidez. Lo real es que la rapidez de la lectura también depende del fin que tenemos con respecto a ella. No es lo mismo una lectura recreativa que una de investigación o de crítica.

La lectura es un proceso personalizado que va a constituirse en hábito de acuerdo a estrategias y habilidades asumidas. Por ello, no se puede dar un tratamiento uniforme a todos los casos, pero sí podemos superar comportamientos adquiridos que casi se han convertido en algo totalmente involuntario, es decir, un hábito negativo que trunca una lectura fluida. Estos malos hábitos preferentemente deben ser sustituidos en lugar de descartarlos, enfáticamente afirman los hermanos INGA<sup>178</sup>.

### **a. LEER TODO A LA MISMA VELOCIDAD**

La velocidad se debe adaptar al grado de dificultad del texto.

### **b. SOBRE LA FIJACIÓN OCULAR**

Tiene que ver con el campo visual. Algunos recomiendan que basta una palabra, otros buscan 3 ó 4, incluso se ejercitan con un pedazo de papel y en el medio un agujero que señala estos términos. En todo caso la visión ocular no debe ser menor de un vocablo, no de una letra o sílaba pues esto hace la lectura muy lenta y se va perdiendo la posibilidad de comprender las ideas en el texto.

---

<sup>178</sup> Op. Cit. Pp. 78 y 79.

**c. LEER SÓLO PALABRAS CLAVES**

No es conveniente que sólo se lean palabras claves cuando no se ha leído el texto, puesto que no se conoce el pensamiento que esta demarcado por el contexto.

**d. LA REGRESIÓN**

Consiste en volver atrás sobre lo leído, antes de terminar el párrafo cuyas consecuencias detalla Navarro se divide el pensamiento, se pierde la idea general. Muchas veces, se hace de forma inconsciente. La regresión provoca un efecto negativo sobre la velocidad de lectura y la comprensión de lo leído porque se divide el pensamiento, se pierde la idea general. Todavía hay muchos lectores que creen que con este medio se reafirma la comprensión de lo leído.

**e. LA VOCALIZACIÓN**

Cuando la lectura se acompaña con movimientos labiales, aunque no emita sonidos. Constituye un gran impedimento para la buena lectura porque el lector tiene que estar pendiente de cada palabra y de vocalizarla. Así se distrae la atención de lo fundamental.

**f. MOVIMIENTOS CORPORALES**

La lectura es una actividad mental y todo movimiento físico es innecesario, salvo el de los ojos. Algunos lectores se balancean, se sirven del dedo para recorrer las líneas, adoptan malas posturas, cuando el cuerpo debería estar relajado y sus consecuencias distraen la atención y concentración, el lector está más pendiente del aspecto externo de la lectura que del interno.

**g. VOCABULARIO DEFICIENTE**

El buen lector tiene a mano y consulta con frecuencia el diccionario. Si el vocabulario es escaso habrá textos en los que descartamos gran cantidad de palabras y expresiones que harán que nuestra lectura sea lenta.

## **TEORÍA DE LAS SEIS LECTURAS DE MIGUEL DE ZUBIRÍA SAMPER**

En el centro del problema educativo está el de la lectura, y el centro del problema de la lectura está la escuela. Por ello, ante la necesidad de superar la baja comprensión lectora y oral, así como el de sistematizar los datos relativos al procesamiento de la información, entendiéndolo que la palabra activa los procesos mentales y que la lectura es la herramienta privilegiada de la inteligencia, por encima del dibujo o enseñanza formal (no olvidemos que fue el lenguaje el que permitió al hombre pasar de la experiencia sensorial a descubrir la lectoescritura, al añadir símbolos a las expresiones verbales), surge la Teoría de las Seis Lecturas que sustenta Miguel de Zubiría, en el marco de su teoría de la Pedagogía Conceptual, donde sostiene que la comprensión lectora se aprende no sólo en primer grado, sino que el sistema de procesamiento de la comprensión está compuesto por niveles que se dan hasta en la misma universidad. En realidad nunca acabamos de aprender a leer.

Por ser de importancia para el proceso de comprensión lectora y un aporte significativo, pasamos a resumir, a grandes rasgos esta propuesta.

Se considera que el lenguaje humano es un complejo sistema de códigos que designan objetos. Cada signo tipográfico representa un fonema o sonido aislado. Una secuencia de fonemas forma una palabra escrita. La palabra existe en un contexto.

Leer involucra el conocimiento del mundo, de la cultura y de la misma lengua; los lectores son microprocesadores del texto, quienes construyen la estructura semántica desde el inicio de la lectura.

Los caminos que siguen el lector y escritos son contrarios. El lector parte de entender las ideas para comprender el esquema total de ideas. El escritor parte del esquema de ideas general del plano, luego crea idea por idea. El lector convierte las palabras escritas en ideas, el escritor convierte sus ideas en palabras.

## **COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE UN BUEN LECTOR**

Establecen una serie de competencias que posee el buen lector y que debe ponerlas en práctica: utilizan el conocimiento para darle sentido a la lectura, monitorizan su comprensión durante todo el proceso de la lectura.

Desde un punto de vista clásico, pero menos ilustrativo, se ha entendido que la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar. Cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes y de la puesta en práctica de estrategias concretas<sup>179</sup>:

- ❖ INTERPRETAR: RECONOCER; comprender el significado de cada uno de los términos.
  - Formarse una opinión.
  - Inferir significados por el contexto.
  - Sacar ideas centrales.
  - Deducir conclusiones.
  - Relacionar datos.
  - Predecir unas consecuencias.
- ❖ RETENER: conceptos básicos, datos, detalles.
  - Conceptos fundamentales.
  - Datos para responder a preguntas.
  - Detalles aislados.
  - Detalles coordinados.
- ❖ ORGANIZAR: los significados de cada palabra aislada requieren una adecuada combinación en frases, párrafos, etc. Supone destrezas tales como establecer secuencias, sintetizar y generalizar, seguir instrucciones, captar relaciones, etc.
  - Formular hipótesis y predicciones.
  - Establecer consecuencias.
  - Seguir instrucciones.
  - Secuencializar hechos.
  - Esquematizar.
  - Resumir y generalizar.
  - Encontrar datos concretos en las relecturas.

---

<sup>179</sup> NAVARRO, Bertha. (2006). Conocimiento previo y comprensión lectora; en Voces Múltiples, N° 1- Año 01. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima.

- ❖ **ELABORAR:** al leer no sólo se entiende lo escrito, sino que además sugiere pensamientos e ideas al lector, porque al leer, en cierta manera, se vuelve a crear lo escrito.
- ❖ **VALORAR:** o comprende entre otras las siguientes destrezas: establecer relaciones causa-efecto diferenciar lo verdadero de lo falso, separar los hechos de las opiniones, predecir consecuencias, extraer las ideas centrales, diferenciar lo real de lo imaginario, sacar conclusiones propias, etc.
  - Captar el sentido de lo leído.
  - Establecer relaciones.
  - Deducir relaciones de cusa-efecto.
  - Separar hechos de opiniones.
  - Diferenciar lo verdadero de lo falso.
  - Diferenciar hechos de opiniones.
  - Diferenciar lo real de lo imaginario.

**RECONOCER,** comprender el significado de cada uno de los términos; e **INTERPRETAR** Supone destrezas tales como: formularse una opinión, establecer consecuencias, extraer las ideas centrales, sacar conclusiones propias, etc.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992), establecen una serie de competencias que posee el buen lector y que debe ponerlas en práctica:

- Emplea el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- Monitorea su comprensión durante todo el proceso de la lectura.
- Corrige los errores de comprensión, asumiendo los pasos necesarios para ello, una vez que se da cuenta que ha interpretado mal lo leído.
- Distingue lo esencial en los textos que lee.
- Resume la información cuando lee.
- Realiza inferencias constantemente durante y después de la lectura.
- Cuestiona en todo momento.

## **HABILIDADES NECESARIAS PARA COMPRENDER LA LECTURA**

El interés por conocer es como el combustible de todo proceso intelectual, si no hay interés no se desarrolla el proceso mental. Por ello, sostenemos que el

interés garantiza que lo leído siga operando luego, es lo que permite aprender, es la actitud emocional ante la lectura.

1. Describir

Es transmitir con coherencia y claridad las características de un objeto o suceso. Las características se recogen de la observación.

2. Definir

Es poder abstraer el conjunto de características los elementos principales que identifican o definen el hecho o suceso.

3. Clasificar

Es reconocer las categorías, es decir, los grupos a los que pertenece algo. Es agrupar ideas u objetos en base a una característica. Cuando leemos vamos clasificando por categoría.

4. Comparar

Es la habilidad de poder establecer semejanzas y diferencias de un suceso u objeto. Una comparación comprende ambos aspectos.

5. Inducir

Consiste en comprender los aspectos particulares que luego se irán ampliando hasta obtener una ley general.

6. Deducir

Realiza operaciones lógicas para llegar a conclusiones, partiendo de lo general para llegar a lo particular.

7. Analizar

Consiste en pensar los distintos elementos de acuerdo a un criterio. Para comprender un suceso u objeto es muy importante el entender sus partes.

8. Sintetizar

Es la capacidad de entender lo leído en forma sucinta. Se procesa a través del reconocimiento de ideas fundamentales que se expresan en una sola. Se puede sintetizar incluso en forma grafica. Para ello se puede subrayar las ideas principales con las cuales resultara una versión abreviada donde esté la información principal del texto.

Las actividades anteriormente previstas tienen gran implicancia en un buen manejo de las técnicas de lectura mejorando la comprensión lectora organizando, planificando y jerarquizando la información adquirida en organizadores gráficos como técnicas atractivas y dinámicas e interactivas permitiendo una comprensión de superior nivel.

### **ESTRATEGIA TRANSVERSAL A LA LECTURA**

Como lectores podemos reflexionar acerca de ¿Qué leemos?, ¿Cómo leemos?, ¿Para qué leemos? Esto significa que realizamos acciones de “conciencia reflexiva” llamada meta cognición.

La metacognición en su sentido más general hace referencia al proceso de autoevaluación y/o reflexión de la propia vida interna para auto conocer sus fortalezas y deficiencias. Es así que la psicología cognitiva moderna la define como la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas (Flavel 1993). Etimológicamente metacognición significa “conocimiento sobre el conocimiento” y hace referencia a un plano de conciencia paralela que es “meta”; es decir, elevada por encima de la actividad mental para efecto de planificar, supervisar y evaluar las estrategias empleadas al momento de aprender y/o ejecutar una tarea cognitiva.

La habilidad meta cognitiva se basa en un procedimiento de interrogatorio, introspectivo y/o retrospectivo, a fin de solucionar la estrategia o método de solución de la tarea mientras se enfrenta con ella. Vigotsky afirmaba: “Quien se plantea preguntas tiene ya la mitad de respuestas a su alcance”. Es decir, aquel que reflexiona y descubre qué es lo que sabe y qué es lo que no, tiene mayores posibilidades de seguir avanzando en el aprendizaje<sup>180</sup>.

La metacognición actualmente, es considerada como una herramienta de amplia aplicación de la comprensión lectora de ahí su importancia como estrategia transversal a la lectura.

---

<sup>180</sup> ALMEYDA SAENZ, Orlando y YATACO DE LA CRUZ, Luis. Comprensión Lectora. Colección FAM-Lima 2004.



## FORMAS DE LEER

Se puede leer exhaustivamente o explorar ciertas partes del texto, saltando aquello que no nos interesa. Se puede leer rápida o muy lentamente; se puede leer linealmente, en columnas, en zigzag o saltando de una parte a otra del texto. Se puede leer controlando cuidadosamente lo que se lee o entregándose al placer de leer. Se puede leer sin perder tiempo en identificar cada una de las palabras, sustituyéndolas por expresiones sinónimas.

Hay muchas estrategias de lectura y no siempre empleamos las mismas, lo cierto es que no se lee literalmente cuando el lector está centrado en la construcción de significados.

Desarrollando una serie de estrategias que Goodman define como esquemas amplios para obtener, evaluar y emplear información<sup>181</sup>.

La palabra estrategia, tal como la define el diccionario, es el arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo (Militar, juego de ajedrez, política, etc.). Estrategia, refiriéndose a la lectura, son habilidades que emplea todo lector para aplicar conocimientos previos con el objetivo de comprender el texto. Y estas estrategias que todo lector pone en juego durante el proceso de lectura tenemos: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección<sup>182</sup>. A continuación describamos a cada una:

**MUESTREO:** Selección de índices útiles y productivos dejando de lado la información irrelevante, redundante o innecesaria.

**PREDICCIÓN:** Habilidad para elaborar hipótesis acerca de la información que puede encontrarse en un texto, basándose en claves del portador y empleando la estrategia de muestreo y la información no visual previa.

**ANTICIPACIÓN:** Formulación, durante la lectura, de hipótesis léxico-semánticas (significados de las palabras relacionados con el tema) o sintáctico-morfológicas (Categorías gramaticales) acerca de lo que sigue.

**INFERENCIA:** Capacidad de deducir información no explícita en el texto a partir de conocimientos conceptuales y lingüísticos previos.

---

<sup>181</sup> Op.cit.

<sup>182</sup> CINETTO, Liliana. (2001) Estrategias de Lectura para Mejorar la Comprensión. UNMSM. Pp. 07-69.

**CONFIRMACIÓN:** Comprobación de elecciones tentativas y control de lectura para comprobar o rechazar hipótesis, predicciones, anticipaciones o inferencias según que la información del texto ofrece.

**AUTOCORRECCIÓN:** Localización del error y reconsideración de lo leído para buscar más información y efectuar la corrección.

Nuestro objetivo debe ser, entonces, ayudar a los alumnos a sentirse más seguros, a tomar más riesgos e incrementar su eficiencia como lectores.

### **ESTRATEGIAS DE Y/O PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA<sup>183</sup>**

INGA ARIAS, Manuel y Miguel. (2005). Refiere que, comprendiendo que el ser humano procesa la información y el aprendizaje responde a las características personales del individuo, el maestro tiene que poner énfasis no sólo en la metodología a usar, sino en estrategias que respondan mejor a esa diversidad del aula.

Para analizar el tema de la comprensión de textos es necesario conocer las habilidades lingüísticas requeridas de tipo léxico, sintáctico, semántico; también los esquemas cognitivos que se deben activar y usar ante la nueva información del texto en mención, igualmente las habilidades estratégicas y la metacognición que se debe realizar.

Conocer asimismo el propósito del texto que como sabemos es variado. La comprensión lectora implica una actitud constructiva que requiere de estrategias para una mayor interacción entre lector y texto, en un contexto determinado.

En la comprensión de texto, el lector realiza procesos desde lo más simples (identificación de grafías, integración de silabas, reconocimiento de palabras) hasta los procesos más complejos (integración de proposiciones, establecimiento de la coherencia de los procesos, la construcción abstracta de una situación dada, etc.).

Para la lectura son muchas las estrategias usadas, pero lo más importante no es conocerlas, sino saber usarlas eficazmente. Se puede hablar de estrategias usadas antes, durante y luego de la lectura, de acuerdo al momento. Esta separación de

---

<sup>183</sup> Op. Cit. Pp. 83-85.

momentos no es mecánica, pues se puede intercambiar, pero de hecho es fácil vislumbrar estos momentos durante nuestra lectura.

### **Estrategias previas a la lectura**

Tiene que ver con el propósito que se tiene para leer usando nuestros recursos cognitivos disponibles; por ejemplo, podemos establecer:

- Definir el propósito de la lectura.
- Observar el nombre del autor y el país donde fue editado.
- Leer el título e índice para darse una idea de lo que trata el texto.
- Revisar los gráficos para fortalecer ideas del tema.
- Interiorizar lo que se conoce del tema.
- Hacer predicciones sobre lo que tratará el texto.
- Elaborar preguntas que se puedan responder con el texto.
- Revisar antecedentes del autor para saber su especialización.
- Establecer si se requiere un esquema de conocimiento de un tema específico o un esquema de conocimiento de algo más general.
- Diseñar las estrategias que se podrán usar durante la lectura.

### **Estrategias durante la lectura**

Esto ocurre cuando existe la interacción entre lector y texto y se realizan los procesos simples y complejos de la lectura. Existe, entonces, una autorregulación de monitoreo personal del proceso. Entre otras, podemos señalar:

- Me doy cuenta si estoy entendiendo el texto.
- Voy imaginando el escenario del texto.
- Cuando no comprendo el significado de una palabra, sigo leyendo hasta que por el contexto pueda encontrar su significado.
- Cuando encuentro una palabra cuyo contexto no ayuda a elucidar su significado, hago una interrupción y busco su significado. Luego debo encontrarle el sentido en el texto.
- Cuando no comprendo un párrafo, hago preguntas que me permitan entenderlo.
- La velocidad de la lectura está de acuerdo con el grado de dificultad del texto.
- Voy identificando la información de mayor importancia.
- Me doy cuenta de la diferencia entre información y opinión del autor.

- Voy relacionando lo que leo con lo que ya sé.
- Elaboro ideas o preguntas al margen del texto, para recordarlas.
- Subrayo la información más saltante.
- Cuando me desconcentro, dejo de la lectura por un momento.
- Voy haciendo predicciones en torno a lo que leo.
- Relaciono los hechos con las predicciones realizadas.
- Cuando no entiendo una parte, retrocedo y leo lo subrayado, o las anotaciones hechas al margen.

### **Después de la lectura**

Luego de la interacción lector-texto se produce la autorregulación de evaluar los procesos.

- Verifico las ideas secundarias y las principales.
- Establezco si mis predicciones se realizaron en el texto.
- Establezco lo que he aprendido.
- Reviso las dificultades que tuve durante la lectura.
- Decido si es necesario llenar parte del texto.
- Elaboro un esquema grafico.
- Elaboro un resumen.
- Comparto lo aprendido.
- Establezco opiniones del texto.

Para la comprensión lectora cabe señalar distintas formas, la más común es que después de la lectura de un texto, en forma individual o colectiva, se procede a la formulación de preguntas literales sobre el texto en forma oral o escrita. Empero, se descubrió que con esa metodología no se estaba favoreciendo la comprensión lectora; pues el alumno no utilizaba la habilidad de inferir ni de realizar un análisis crítico de la lectura y que las preguntas no eran más que una forma de evaluar la comprensión pero no de enseñar a comprender el texto.

Luego, (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro, 1980) contribuyeron a la modificación de esta metodología, al considerar la comprensión lectora como el proceso mediante el cual el lector identifica y relaciona las ideas que el autor ha querido transmitir con las experiencias e ideas almacenadas en su memoria. En

este proceso el lector al interactuar con el texto elabora un nuevo significado o representación mental de significado.

En este contexto se ha incorporado el uso de estrategias para la comprensión lectora entendiendo por estrategia el procedimiento organizado, orientado a la obtención de una meta claramente establecida, que permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones; es decir, permite regular la actividad de las personas (Valls en Solé, 2000). El uso de estrategias pone en juego nuestra capacidad de pensamiento estratégico y comprende el establecimiento de objetivos, la planificación de acciones para lograrlos y la evaluación que puede conducir a la introducción de modificaciones.

Estas estrategias son procedimientos cognitivos y metacognitivos que el lector utiliza con la finalidad de lograr una mayor comprensión. Los procedimientos cognitivos permitirán que el lector procese la información del texto y los metacognitivos, que realice el control y evaluación de su propio proceso lector (Puente: en Vallés, 1998).

Solé (1994) hace una recomendación acerca de las consideraciones a tomar en cuenta antes de iniciar el proceso lector para asegurar la comprensión del texto e ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo todo aquello que le interesa. Para ello lo divide en tres subprocesos y recomienda lo que debe el lector hacer antes, durante y después de la lectura.

No importa cuán alto o cuán bajo sea nuestro grado de dominio de las estrategias de lectura, siempre podremos mejorar nuestras habilidades; esto significa que debemos hacer lo necesario para estar familiarizados con el uso de las estrategias de comprensión. Si bien el despliegue de las estrategias que facilitan la comprensión de un texto se realiza de manera conjunta en el momento de leer, para efectos de su presentación, podemos organizarlas en el siguiente cuadro<sup>184</sup>:

---

<sup>184</sup>CAVERO, L. (2003). Estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura. Santa Cruz, Universidad Nur.

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION DE LA LECTURA		
<p><b>Antes de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir explícitamente el propósito de la lectura.</li> <li>• Activar los conocimientos previos.</li> <li>• Predecir lo que dice el texto, formular hipótesis.</li> </ul>	<p><b>Durante la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular hipótesis.</li> <li>• Formular preguntas.</li> <li>• Aclarar el texto.</li> <li>• Resumir el texto.</li> <li>• Utilizar organizadores gráficos.</li> <li>• Releer.</li> <li>• Vocabulario.</li> </ul>	<p><b>Después de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumir.</li> <li>• Formular y responder preguntas.</li> <li>• Recontar.</li> <li>• Utilizar organizadores gráficos.</li> </ul>
PROPOSITOS PARA CADA MOMENTO		
Hacer explícito el propósito de la lectura, conectar los conocimientos previos con el tema de la lectura y motivar a la lectura.	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y aprende a tomar decisiones adecuadas frente a los errores o fallas de comprensión.	Recapitular el contenido, resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura.

Como se puede apreciar en el cuadro, aunque las estrategias se relacionan con etapas y propósitos definidos, las mismas se combinan en el proceso de lectura. Por ejemplo, se predice y se formula hipótesis antes y durante la lectura, así como también se formula preguntas durante y después de la lectura. Los buenos lectores utilizan estas estrategias de manera más o menos espontánea y como resultado de los aprendizajes logrados en su práctica de lectura.

### **LECTURA COMPRESIVA DE CADA PREGUNTA**

Segunda lectura lenta y reflexiva; sirve para:

- Comprender el texto.
- Averiguar el significado de las palabras desconocidas.
- Localiza las ideas principales y secundarias del párrafo.
- Descubrir el armazón esencial del texto.

### **2.3. Definición de términos básicos.**

#### **Aprendizaje**

Es el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes o valores a través del estudio, la experiencia o la enseñanza, pues genera cambios en el comportamiento de un individuo. Es un proceso subjetivo que ocurre dentro de cada persona, es un proceso mediado por la relación con el entorno y las personas.

#### **Estudiantes universitarios**

Es un profesional universitario que ha completado satisfactoriamente el tercer nivel de enseñanza, es decir, la educación superior de pregrado, y posee un título que lo acredita oficialmente como graduado de este nivel. Aunque entre lo que acceden a la educación posgraduada se pueden encontrar desde jóvenes recién graduados hasta aquellos que culminaron sus estudios universitarios hace varios años, se concibe a todos como adultos por el estatus y los deberes que cumplen en la sociedad en general y en sus respectivas profesiones en particular.

#### **Estrategias**

Una estrategia es un procedimiento (conjunto de pasos y habilidades) que un alumno adquiere o emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas. Wertsch, dice que es un plan de acción; diseñar estrategias es planear y dirigir operaciones a escala general del proyecto. Son experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Estas estrategias consideran la planificación, ejecución y/o representación de la información de la manera más eficaz y flexible para que los alumnos puedan aprender significativamente. (Roeders).

Dice MORENO, es el empleo consciente, reflexivo y regulativo de procedimientos (de enseñanza o de aprendizaje, según el caso), en condiciones específicas. Procedimientos que sirven para resolver un problema o tarea, o para dar respuesta a un objetivo relacionado con el aprendizaje<sup>185</sup>.

#### **Estrategias de aprendizaje**

Son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales), planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Es

---

<sup>185</sup> Op. Cit. Pág.2.

decir. Son las conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Cabe señalar que, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

### **Cognitivo**

Está conformado por la información investigativa adquirida a través de cursos de formación científica, metodología de la investigación, cursos de los programas de posgrado, prácticas científicas nacional e internacional, lecturas de bibliografía científica.

### **Habilidades cognitivas**

Se refieren a los procesos mentales, a las acciones de desarrollo intelectual, cada paso que damos requiere un nivel de pensamiento. Permite aprender, comprender practicar y aplicar nueva información. Las habilidades cognitivas permiten realizar el procesamiento de la información, desarrolla el pensamiento crítico y creativo de las personas. (Manuel Inga, 2005).

### **Habilidades metacognitivas**

Es donde el aprendizaje significativo encuentra su “punto de fuerza” en el momento en que el sujeto es consciente de lo que sabe, y sobre todo, de lo que no sabe con respecto a una información, tiene la posibilidad de conectar entre lo conocido y lo nuevo, permitiéndole alcanzar un grado mayor de comprensión.

### **Esquemas cognitivos**

Son estructuras que representan conceptos almacenados en la memoria a largo plazo

### **Técnica**

Actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.

### **Idea principal**

Es la más importante, de ella dependen las secundarias y tienen mayor significado o mayor contenido semántico.

### **Leer**

Es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias.



Es una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, basándose en las experiencias previas, esquemas cognitivos y propósitos del lector.

### **Lectura**

Es un proceso dinámico, continuo y diferenciado; en el cual hay facetas y estadios nítidamente definidos, diferentes unos de otros y hasta contrapuestos, en donde interactúan: lector, texto y contexto (SÁNCHEZ, Danilo).

### **Codificación**

Acción de codificar, operación de representar un conjunto de informaciones por otro conjunto de informaciones siguiendo una ley dada por una tabla de correspondencia llamada CODIGO.

### **Decodificación**

Es lo que ocurre estrictamente en comprensión lectora, el sujeto establece relación entre la palabra y el sonido.

### **Destreza**

Es una habilidad específica que utiliza el alumno para aprender y cuyo componente principal es cognitivo, aunque también posee el afectivo. Un conjunto de destrezas forma una capacidad.

### **Habilidad**

Es el potencial que posee un sujeto lo utilice o no, el conjunto de habilidades constituye una destreza. Es una conducta o función personal que se manifiesta en forma objetiva, es medible, puede ser mental, social o física.

### **Proceso**

Pasos de pensamiento que me permiten desarrollar una habilidad.

### **Aprender a aprender**

Es enseñar a pensar, enseñar a aprender por sí mismo, enseñar a usar estrategias cognitivas y metacognitivas, enseñar a realizar actividades que desarrollan capacidades y valores.

### **La comprensión**

Como un dominio experto que requiere la construcción de elementos y la aplicación de operaciones cognitivas específicas de este dominio (Ericsson y

Kintsch). Es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya existen.

### **La comprensión literal**

Significa entender la información que el texto presenta explícitamente, tratando de entender lo que el texto dice.

### **La comprensión inferencial**

Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto.

### **La comprensión crítica**

Llamada comprensión evaluativa por Mercer, quien afirma que implica la formulación de juicios propios y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee.

### **Niveles de comprensión lectora**

Se definen por el desarrollo de capacidades y/o competencias lectoras logradas en el proceso lector, verificándose estas a través de indicadores que denotan mayor o menor nivel de comprensión (literal, inferencial y crítico).

### **Metacognición**

Es el control de los propios procesos de pensamiento. Manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aplicación del pensamiento al acto de pensar, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que uno lleva a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución. (YAEL ABRAMOVIZ, Rosenblath).

### **La metacognición en la lectura**

Es la capacidad que tiene todo aprendiz para guiar su propio pensamiento mientras lee, corrigiendo errores de interpretación y comprendiendo de manera más fluida y eficiente.

### **Estrategia cognitiva**

Son operaciones o procedimientos utilizados por el individuo durante el procesamiento de la información (adquisición, retención, evocación).

### **Estrategia metacognitiva**

Son procesos de control ejecutivo cuya función es el de regular y controlar los procedimientos de la información. Para Daniel Ocaña (México), es un

macroproceso de orden superior caracterizado por un alto nivel de consciencia y de control voluntario, cuya finalidad es gestionar otros procesos cognitivos más simples y elementales.

### **Estrategia cognitiva y metacognitiva**

Son el conjunto de acciones internamente organizadas que el individuo utiliza para controlar o autorregular el procesamiento de la información (estrategias metacognitivas) y procesar información (estrategias cognitivas).

### **Técnicas de lectura**

Son habilidades que se adquieren de una vez y para siempre; además de una práctica social, una práctica que se lleva a cabo dentro de una “comunidad textual”; quien también al remitirse al ámbito universitario se está refiriendo a la cultura académica. “si los ‘alumnos’ tienen lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto.

### **Estrategias de comprensión lectora**

“secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información”.

### **Lectura comprensiva.**

Es la aproximación de un texto que persigue la obtención de una visión más analítica del contenido del texto. (Morán, 2008).

### **Comprensión lectora**

“consiste en penetrar en la lógica que articula las ideas en el texto, y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales”, “consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles de importancia” (Orrantia y Sánchez, 1994); “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”.

### **Texto**

Es una unidad coherente y cohesiva de cualquier extensión, con sentido completo.

### **Comprensión de un texto**

“es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto”.

**III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

**1. Operacionalización de las variables**

**V. I. Técnicas de lectura**

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Sub-indicadores</b>	<b>Alternativas</b>	<b>Índices</b>
Técnicas de lectura	Conjunto de recursos y/o herramientas que permiten realizar una lectura comprensiva, profunda, reflexiva, cultural, de perfeccionamiento; son aquellas que sirven para captar e incorporar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; así como habilidades necesarias a nuestro bagaje cultural y profesional.	Subrayado	Lee con atención.	Comprende	Sí	2
			Subraya las ideas principales.	Subraya	No	0
			Pericia para ubicar lo principal.	Aplica		
			Destaca y/o focaliza ideas esenciales.	Destaca		
			Identifica las ideas del texto.	Identifica		
			Utiliza colores al subrayar.	Difiere		
		Idea principal	Identificar las ideas principales.	Identifica		2
			Distingue ideas principales de secundarias.	Distingue		0
			Selecciona las ideas principales.	Selecciona		
			Rechaza ideas secundarias.			
			Difiere por colores las ideas.			
		Notas al margen	Registra ideas relevantes al margen.	Registra		2
			Comprende significado de palabras según el contexto.	Comprende		0
			Cierra entre llaves o corchetes las palabras, frases u oraciones.	Utiliza		
			Escribe letras, asteriscos, números correlativos identificando procesos.	Escribe		
			Extrae aclaraciones de los textos.	Extrae		
		Mapa conceptual	Selecciona y ordena cuidadosamente los conceptos principales.	Selecciona		2
			Organiza adecuadamente la información	Ordena		0
			Evita densidad en los conceptos.	Organiza		
			Usa palabras enlace adecuadamente.	Sintetiza		
			Estructura adecuada considerando sus elementos.	Utiliza		
				Jerarquiza		
		Mapa mental	Refleja las ideas centrales.	Estructura		2
			Establece relaciones entre ideas centrales.	Representa		0
			Jerarquiza la información.	Refleja		
			Utiliza formas, colores y dibujos.	Relaciona		
			Utiliza líneas al ramificar.	Jerarquiza		
				Ilustra		
		Mapa semántico	Representa la idea central.	Utiliza		2
			Relaciona con flechas las ideas clave.	Representa		0
			Categoriza información.	Relaciona		
			Muestra relaciones entre conceptos y palabras enmarcadas.	Categoriza		
			Usa diferentes formas para representar distintas categorías.	Relaciona		
				Utiliza		
Cuadro comparativo	Precisa los conceptos de comparación.	Representa		2		
	Identifica los elementos que van a comparar	Representa		0		
	Identifica semejanzas.	Precisa				
	Establece diferencias	Coteja				
	Saca conclusiones	Identifica				
		Establece				
El resumen	Elabora el resumen de un texto	Registra		2		
	Destaca las ideas relevantes.	Elabora		0		
	Discrimina las ideas.	Destaca				
	Expone fiel y exactamente las ideas.	Discrimina				
	Redacta lo fundamental.	Expone				
		Redacta				
La síntesis	Integra ideas.	Registra		2		
	Reduce la información del texto.	Integra		0		
	Analiza el contenido de la información.	Reduce				
	Acota la información del texto.	Analiza				
	Facilita la lectura activa.	Acota				
		Facilita				
Uve heurística	Formula la pregunta central.	Facilita		2		
	Comprende la estructura del conocimiento.	Formula		0		
	Descubre la verdad interactuando directamente con la realidad.	Comprende				
	Confronta ideas; crítica, reflexiva y creativamente.	Descubre				
		Investiga				
	Construye sus propios conocimientos.	Confronta				
	Analiza					
	Construye					
	Aprende					

V. D. Comprensión lectora.								
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	SUBINDICADORES	ALTERNATIVAS	ÍNDICE		
Comprensión Lectora	Es un proceso y producto. Es un producto activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos (García) tratando de identificar las ideas principales y secundarias, haciendo todo un proceso interactivo entre un lector con un sistema cognitivo (Lescano) e implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que el lector elabora un significado del texto que contempla el mismo que le dio el autor(Contreras).	Comprensión literal	- Identifica sujetos.	Identifica	Correcto	2		
			- Capta significado de las palabras.	Reconoce	Incorrecto	0		
		Comprensión inferencial	- Reconocimiento de relaciones (párrafo).	Precisa				
			- Identifica detalles.	secuencia				
			- Precisa el espacio y el tiempo.					
			- Secuencia los sucesos.					
		Comprensión crítica	Metacognición	Cognitivo	- Formula hipótesis.	Formula	Correcto	2
					- Predice títulos para un texto.	Predice	Incorrecto	0
					- Interpretar un lenguaje figurativo.	Interpreta		
					- Inferir relaciones de causa-efecto.	Infiere		
Comprensión crítica	Metacognición	Actitudinal	- Inferir detalles adicionales.	Conjetura				
			- Inferir ideas principales.	Deduce				
			- Inferir secuencias.	Produce complementa				
			- De realidad o de fantasía.	Realiza	Correcto	2		
			- De adecuación y validez.	Adecua	Incorrecto	0		
			- De aprobación.	Aprueba				
			- De rechazo o aceptación.	Rechaza y/o acepta				
			- Sentidos implícitos.	Deduce				
			- Verosimilitud o valor del texto.	Valora				
			- Hechos de opiniones.	Opina				
- Juicios de valor.	Juzga							
- Ideas del texto-personas.	Participa							
- Ideas-vivencias propias.	Opina							
- Principios a situaciones nuevas.	Aporta							
- Evalúa sus estrategias.	Evalúa							
Comprensión crítica	Metacognición	Actitudinal	- Observé con facilidad lo subrayado.		Totalmente de acuerdo	5		
			- Destaqué ideas esenciales.		De acuerdo	4		
			- Distinguí ideas.		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2		
			- Asocié ideas.		En desacuerdo	1		
			- Registré ideas.		Totalmente en desacuerdo			
			- Analicé la lectura.					
- Acoté ideas.								
- Discriminé información.								
- Resumí la información.								
- Organicé información.								
- Jerarquicé información.								
- Apliqué principios a nuevas situaciones.								
- Me mostré creativo.								
- Categoricé información.								
- Interpreté la lectura.								
- Realicé comparaciones.								
- Identifiqué ideas principales.								
- Confronté ideas.								
- Tomé decisiones								
- Saqué conclusiones.								
- Reflexioné sobre el tema leído.								

### **3.2. Tipo de investigación<sup>186</sup>.**

- Según el tipo de conocimiento previo usado en la investigación, nuestra investigación es científica.
- Según la naturaleza del objeto de estudio, la investigación es Factual o empírica.
- Según el tipo de pregunta planteada en el problema, el estudio es predictiva.
- Según el método de contrastación de las hipótesis, el estudio es experimental con diseño cuasi experimental.
- Según el método de estudio de las variables, la investigación es cuantitativa.
- Según el número de variables, el estudio es bivariada.
- Según el ambiente en que se realiza, la investigación es bibliográfica y de campo.
- Según el tipo de datos que producen, la investigación es secundaria.
- Según el enfoque utilitario predominante, el estudio es teórica o especulativa.
- Según la profundidad con que se trata el tema, la investigación es previa, piloto.
- Según el tiempo de aplicación de la variable, la investigación es longitudinal.

### **3.3. Estrategia para probar la hipótesis.**

Según el número de variables:

El presente estudio cuenta con dos variables de investigación: técnicas de lectura y comprensión lectora, por consiguiente la estrategia para la prueba de hipótesis según el número de variables es bivariada.

Según el tiempo de aplicación de la variable: La estrategia para la prueba de hipótesis es longitudinal<sup>187</sup>.

---

<sup>186</sup> MEJÍA MEJÍA, Elías. (2005): Metodología de la investigación científica, UNMSM, Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Editorial UNMSM.

<sup>187</sup> Ibid. pág. 168-184.

El diseño es cuasi experimental con grupo de control y grupo experimental con pre y post prueba.

Esquema:

GE O GC

GE X GC

A continuación se refleja 15 sesiones de aprendizaje, las cuales fueron desarrolladas en el proceso de comprensión lectora aplicando una técnica de lectura por cada sesión de aprendizaje y con su respectivo texto. (Ver anexo N° 6).

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

Nº: 01

1.2. ASIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.5. TIEMPO : 180’

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.6. FECHA : 19/07/11

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

1.7. TURNO : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Confronta ideas crítica, reflexiva y creativamente, construyendo sus propios conocimientos mediante la uve heurística.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Confrontemos ideas”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje; previos lineamientos generales acerca de la asignatura y presentación personal.</li> <li>▪ En una diapositiva presentaré el boceto de una uve y preguntaré lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué observas en la presentación? ¿Para qué piensas que puede servir?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, luego de hacer anotaciones de sus saberes previos.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es la uve heurística? ¿Qué significa heurística? ¿En qué nos ayudará su uso? ¿Qué implicancia tendrá al usarla? ¿Crees que nos será fácil organizar la información mediante una uve?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca de la uve heurística: origen, definición, partes, manejo y pasos a seguir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Lámina</li> </ul>	30	Expresión Oral y comprensión	Participa activa, crítica y reflexivamente	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca de la uve heurística para leer y tener conocimiento en qué consiste, en forma individual,</li> <li>▪ Traen un artículo científico acerca de la carrera por grupos y al azar elegimos uno.</li> <li>▪ Haciendo uso del boceto de la uve, procedemos conjuntamente entre alumnas y profesor a estructurar el conocimiento acerca del artículo partiendo de la formulación de pregunta central hasta lograr en las alumnas darse cuenta que pueden producir conocimiento al respecto.</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Después de la demostración, las alumnas proceden a aplicar lo aprendido en base a la lectura propuesta por el docente “<b>Desafíos para la Universidad del siglo XXI</b>”. No obstante harán uso de todas las técnicas estudiadas en las sesiones anteriores.</li> <li>▪ Iré monitoreando por grupos, dando algunas pautas y orientando el trabajo en equipo por las estudiantes.</li> <li>▪ Una vez realizado el trabajo presentan el producto en un papelógrafo convirtiendo el aula en taller.</li> <li>▪ Confrontamos las ideas crítica, reflexiva y creativamente; dado que es una técnica que me induce a la lectura con carácter investigativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógraf</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> <li>▪ Texto</li> </ul>	120	Comprensión de textos	Selecciona las ideas principales para realizar el resumen de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> <li>• Escala likert.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elige un tema de tu interés en la carrera para construir una uve heurística cuyo boceto será enviado al correo electrónico de la delegada y será devuelto el producto de manera digital.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es hacer uso de la uve heurística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	30	Comprensión de textos	Construye una uve heurística en un tema de interés.	Lista de cotejo. Escala likert.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

- ✓ GALVEZ VASQUEZ, José.(2005) Métodos y Técnicas de Aprendizaje – Teoría y Práctica. Editora Gráfica Norte. Trujillo.
- ✓ LANZA VAN DER BERGH, Oscar.(2009) Tesis de grado y monografías. ABC De la Redacción y Publicación. La Paz-Bolivia.



## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

Nº: 02

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.5. TIEMPO : 180’

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.6. FECHA : 26/07/11

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

1.7. TURNO : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Identifica las ideas del texto, subrayando ideas relevantes.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Subrayemos con técnica”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje, para</li> <li>▪ Los presentaré un texto, luego participan contestando verbalmente:</li> <li>▪ ¿Qué hacemos muchas veces cuando queremos estudiar o leer un texto? ¿Cómo destacamos las ideas?</li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando cuán importante es subrayar.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es el subrayado? ¿Para qué es útil subrayar? ¿Qué normas se sigue para subrayar bien?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del resumen: definición, para qué sirve y normas, previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Lámina</li> </ul>	15	Expresión Oral y comprensión	Participa activamente en la clase.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del resumen para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Designaré a una estudiante que lea las normas para subrayar bien.</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor.</li> <li>▪ Forman cuatro grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Los presentaré un texto “<b>Misión y funciones de la universidad</b>” a cada grupo de trabajo para leer con atención a fin de identificar las ideas fundamentales en el texto.</li> <li>▪ Presentan dos papelógrafos; en uno el texto original y en el otro el producto subrayado, comentando las dificultades que pudieran haberse presentado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Identifica las ideas del texto, subrayando ideas relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Solicitaré a los estudiantes que lleven textos informativos de su interés en los que puedan aplicar el subrayado; previo recojo y repartición en clase, de modo tal que ninguna estudiante reciba el mismo texto que llevó.</li> <li>▪ Daré datos dónde puedan conseguir más información a fin de promover la investigación y recordarlas que deben tener en cuenta ortografía.<a href="http://estudiantes.info/técnicas_de_estudio.htm">http://estudiantes.info/técnicas_de_estudio.htm</a></li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Cómo se han sentido durante esta actividad? ¿Han tenido alguna dificultad? ¿De qué tipo? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es aplicar el subrayado como técnica de lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	30	Producción de textos	Aplica el subrayado en textos informatvos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro auxiliar.</li> <li>- Escala likert.</li> </ul>

### IV. FUENTE BIBLIOGRÁFICA

✓ CALERO PÉREZ, Mavilo. (2005) Técnicas de Estudio e Investigación. Editorial San Marcos.

✓ SOTA NADAL, Javier. (2004). El sentido de la II Reforma Universitaria en el Perú. Asamblea Nacional de Rectores, Lima.

**SESIÓN DE APRENDIZAJE**

**I. DATOS INFORMATIVOS.**

**1.1. INSTITUCION EDUCATIVA**

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

Nº: 03

**1.2. ÁSIGNATURA**

: Metodología del Trabajo Universitario.

**1.5. TIEMPO** : 180’

**1.3. CARRERA PROFESIONAL**

: Obstetricia

**1.6. FECHA** : 03/08/11

**1.4. RESPONSABLE**

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

**1.7. TURNO** : Mañana.

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS.**

✚ Identifica y selecciona la idea principal del texto en cada párrafo.

**III. NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Ubiquemos el tema central”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje.</li> <li>▪ Las mostraré una diapositiva con imágenes relacionadas al desarrollo posterior de la actividad, luego participan contestando verbalmente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué mensaje deducen al observar las imágenes? ¿Qué idea podemos extraer como esencial?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando cuán importante es reconocer la idea principal.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué entiendes por idea principal? ¿Qué pasaría si suprimes la idea principal? ¿Cómo reconocer la idea principal?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del resumen: definición y reconocimiento, previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Diapositiva</li> <li>- USB</li> <li>- Proy. Mult.</li> </ul>	20	Expresión Oral y comprensión	Participan activamente en la clase.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca de las ideas principales como para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor.</li> <li>▪ Designaré algunas estudiantes para que lean la información “<b>Trabajo en equipo</b>” que aparece en la presentación.</li> <li>▪ En forma individual identifican las ideas principales de cada párrafo la lectura “ Trabajo en equipo”, teniendo en cuenta las normas de reconocimiento; además emplearán la técnica de subrayado. Al término, socializan sus respuestas.</li> <li>▪ Conversan en parejas acerca de los procesos que cada uno siguió para determinar las ideas principales.</li> <li>▪ Explicar la utilidad de saber identificar la idea principal de un texto y las habilidades que pusieron en práctica durante la actividad: la jerarquización de ideas, la síntesis, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Diapositiva</li> <li>▪ Fotocopias.</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Identifica y selecciona la idea principal del texto en cada párrafo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pediré a las estudiantes que recorten algún texto periodístico y/o extraigan un artículo científico de su interés para leerlo y aplicar las técnicas de lectura para identificar las ideas principales. Cuando hayan finalizado, intercambian textos con sus compañeras para que lo revise. Finalmente deberán fundamentar el por qué de su respuesta.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Estamos satisfechos con el trabajo que he realizado durante la actividad, por qué? ¿Nos servirá para la vida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	25	Comprensión de textos	Reconoce las ideas principales, identificando el tema central.	Registro auxiliar. Escala likert de matacognición.

**IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA**

✓ POZO, I. (1999). Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Madrid. Capítulos 1 – 7 pp. 1-209.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

1.5. TIEMPO : 180’

1.6. FECHA : 10/08/11

1.7. TURNO : Mañana.

Nº: 04

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Registra ideas relevantes al margen, comprendiendo el significado de las palabras.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Amplieemos nuestro conocimiento”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje.</li> <li>▪ Las presentaré dos textos: el primero con algunas ideas al margen y otro texto intacto, luego participan contestando verbalmente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué diferencia existe entre los textos que observan? ¿Qué se llama a las ideas subrayadas? ¿Qué necesitamos hacer con el texto que no está subrayado?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando cuán importante es hacer notas al margen.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Las interesa saber cómo hacer las notas al margen de un texto?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación haciendo referencia que es una buena técnica de comprensión lectora, previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Papelógrafo</li> </ul>	20	Expresión Oral y comprensión	Participan activamente en la clase.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En el texto segundo que se utilizó como motivación procedemos a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Subrayar las ideas principales. Este subrayado nos facilitará el camino para registrar las ideas relevantes al margen del texto.</li> <li>➢ Resumimos con nuestras propias palabras las ideas subrayadas omitiendo frases o términos innecesarios e incluyendo las complementarias.</li> <li>➢ Organizamos las ideas según su importancia.</li> </ul> </li> <li>▪ Luego las preguntaré qué les pareció los pasos a tener en cuenta.</li> <li>▪ Se reúnen en pares a fin de poner en práctica las notas al margen en el texto “Célula madre”, haciendo uso del diccionario a fin de extraer aclaraciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Registra ideas relevantes al margen, comprendiendo el significado de las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplica las notas al margen en algunos artículos de su interés.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es hacer explícitas algunas referencias ambiguas y/o implícitas del texto mediante las notas al margen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	25	Comprensión de textos	Aplica las notas al margen en algunos artículos de su interés.	Registro auxiliar. Escala likert de metacognición.

### IV. FUENTE BIBLIOGRÁFICA

✓ SEBASTIAN, Araceli; BALLESTEROS, Belén; SANCHEZ GARCIA, Mari Fe. (2010). Técnicas de estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

✓ HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Porfirio; DORTICÓS BALEA, Elvira. Instituto de Hematología e Inmunología. Revista cubana Hematol Inmunol Hemoter v.20 N° 3 Ciudad de la Habana. Sep. – dic., 2004.

.....  
**Willams A. Mejía Chávez**  
 Docente

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

1.5. TIEMPO : 180’

1.6. FECHA : 17/08/11

1.7. TURNO : Mañana.

Nº: 05

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Organiza y jerarquiza la información adecuadamente construyendo un mapa conceptual.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Jerarquicemos nuestras ideas”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y propicio se inician las actividades de aprendizaje, y</li> <li>▪ Pediré la participación de salir al frente para disfrutar de una lectura motivadora “El castillo encantado”.</li> <li>▪ Formularé las siguientes interrogantes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Sólo debemos leer? ¿Qué necesitamos luego? ¿Cómo organizar nuestra información? ¿Qué técnicas utilizaremos?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a conocer. Responden:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es el mapa conceptual y cómo se elabora?</li> <li>➢ ¿Qué utilidad tienen, cuáles son los tipos y cómo es su aplicación?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica o breve recuento acerca de la definición y elementos, tipos, elaboración y aplicación del conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> </ul>	25	Expresión Oral y comprensión	Deducir ideas para organizar mentalmente la información, expresando verbalmente.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forman grupo de 5 integrantes a fin de hacer trabajo en equipo mediante la técnica “El conteo”.</li> <li>▪ Utilizando la información del mismo conocimiento, organizan la información dada luego de haber leído, analizado referente a la definición, elementos, elaboración y utilidad del mapa conceptual.</li> <li>▪ Registran la información organizada en su cuaderno, luego de monitorearlos y revisarlos de grupo en grupo.</li> <li>▪ Entregaré enlaces mediante palabras con las que formarán proposiciones.</li> <li>▪ En sus mismos grupos de trabajo conformados; organizan la información de la lectura: “<b>Órganos sensoriales</b>”, considerando la estructura del mapa conceptual.</li> <li>▪ Aclararé que para su elaboración deben tener creatividad e imaginación ya que son organizadores visuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Data Show.</li> <li>▪ PowerPoint</li> <li>▪ USB</li> <li>▪ Laptop</li> <li>▪ CPU</li> <li>▪ Internet</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Organiza y jerarquiza la información adecuadamente construyendo un mapa conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación.</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elige un tema de interés en la carrera de obstetricia y organiza la información mediante el software Cmap Tools y enviar al correo electrónico del docente para su revisión.</li> <li>▪ Se responden: ¿Qué aprendimos hoy, cómo lo aprendimos, nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Indaga en qué consiste los mapas mentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ Internet</li> <li>▪ Software</li> <li>▪ E_mail</li> </ul>	20	Comprensión de textos	Organiza la información haciendo uso del software Cmap Tool.	Lista de cotejo.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

✓ DDA CESCA. Los mapas conceptuales. Grupo Educativo.

✓ AGUILAR, María Alejandra; QUESADA, Teresa. (2003). Los mapas mentales, los mapas conceptuales y los mapas semánticos. Universidad Simón Bolívar-Decanato de estudios de Postgrado.

.....  
Willams A. Mejía Chávez  
Docente

**SESIÓN DE APRENDIZAJE**

**I. DATOS INFORMATIVOS.**

**1.1. INSTITUCION EDUCATIVA**

**1.2. ÁSIGNATURA**

**1.3. CARRERA PROFESIONAL**

**1.4. DOCENTE**

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

: Metodología del Trabajo Universitario.

: Obstetricia

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

Nº: 06

**1.5. TIEMPO** : 180’

**1.6. FECHA** : 24/08/11

**1.7. TURNO** : Mañana.

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS.**

✚ Refleja ideas centrales asociando creativamente la información mediante ramas nodales.

**III. NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Pensemos creativamente”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje, haciendo un recuento de la actividad estudiada la clase anterior.</li> <li>▪ Graficaré en la pizarra una neurona, y pido propuestas de un tema de interés para organizarla.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué deducción tienes acerca del gráfico? ¿Cómo asocias la imagen dibujada en la pizarra y la que observas en el power point? ¿Qué genera en ti estas imágenes?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando que es importante el dominio del tema para ramificar la información adecuadamente.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es un mapa mental? ¿Quién es su creador y qué características nos detalla? ¿Cómo reflejar y asociar las ideas?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del mapa mental: definición, características, preparación y aplicación, previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Lámina</li> </ul>	30	Expresión Oral y comprensión	Deduce de los gráficos el contenido a tratar.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del mapa mental para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor con la aplicación demostrativa en la pizarra.</li> <li>▪ Forman cuatro grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Facilitaré la lectura “<b>Sistema digestivo</b>” a fin de leer, analizar, criticar, discutir y comprensivamente; además de creativamente reflejar las ideas centrales utilizando formas, colores, dibujos y líneas al ramificar.</li> <li>▪ Presenta en un papelógrafo el mapa conceptual elaborado.</li> <li>▪ Sacan conclusiones al comparar entre los trabajos de los grupos con la finalidad de corregir, agregar, omitir y mejorar en plenario el mapa mental como técnica de lectura; previo repaso de la teoría en forma grupal y extrae semejanzas y diferencias del mapa conceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Fotocopias.</li> <li>▪ Proyector</li> <li>▪ Laptop.</li> <li>▪ USB</li> <li>▪ Internet.</li> <li>▪ Power Poin</li> <li>▪ FreeMind</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Refleja ideas centrales asociando creativamente la información mediante ramas nodales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplica lo aprendido en clase, haciendo uso del programa FreeMind y enviar por E_mail.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es el mapa mental para organizar dinámica y creativamente la información de lecturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	15	Comprensión de textos	Aplica lo aprendido usando Software educativo.	Escala likert de metacognición

**IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA**

- ✓ BUZAN, Tony. (2007). El libro de la lectura rápida. Editorial Urano. Cap. 19. Pp. 213-117.
- ✓ <http://cmap.ihmc.us/support/help/espanol/index.html>

**SESIÓN DE APRENDIZAJE**

**I. DATOS INFORMATIVOS.**

**1.1. INSTITUCION EDUCATIVA**

**1.2. ÁSIGNATURA**

**1.3. CARRERA PROFESIONAL**

**1.4. DOCENTE**

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

: Metodología del Trabajo Universitario.

: Obstetricia

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

Nº: 07

**1.5. TIEMPO** : 180’

**1.6. FECHA** : 31/08/11

**1.7. TURNO** : Mañana.

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS.**

✚ Categoriza la información usando diferentes formas para su representación mediante un mapa semántico.

**III. NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Categoricemos información”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje, previa presentación personal y lineamientos generales.</li> <li>▪ Repartiré recortes de cartulina con un párrafo a 5 alumnos al azar, donde en su integridad conforma un texto; luego participan verbalmente en el plenario para organizar de manera categórica.</li> <li>▪ Exploraré sus conocimientos previos mediante las consultas siguientes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué apreciación te merece la información repartida? ¿Con qué finalidad se ha repartido así?</li> <li>¿Qué se pretende?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta actividad, comentando cuán importante es categorizar información.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es el mapa semántico? ¿Por qué semántico? ¿Qué se activa mediante el mapa semántico?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del mapa semántico acerca de su definición, estructura y uso; previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Cartulina</li> </ul>	20	Expresión Oral y comprensión	Participan activamente en la clase.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del mapa semántico para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor haciendo una demostración en la pizarra.</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Los presentaré un texto acerca de “<b>Habilidades cognitivas-metacognitivas y el aprendizaje</b>”, en base a esta lectura luego de analizarla tendrán que categorizar la información en un mapa semántico, uniendo las ideas relevantes mediante líneas, flechas u otros.</li> <li>▪ Abstrae la esencia y valor de la información organizada en el mapa semántico por las alumnas.</li> <li>▪ Aporta verbalmente con ideas para mejorar el mapa semántico como técnica de lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> </ul>	140	Comprensión de textos	Categoriza la información usando diferentes formas para su representación mediante un mapa semántico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica la originalidad de esta técnica de lectura con respecto al mapa conceptual y mental.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es hacer uso del mapa semántico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	20	Comprensión de textos	Identifica la originalidad con respecto a los ya estudiados.	Ficha de metacognición.

**IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA**

✓ AGUILAR, Maria Alejandra; QUESADA, Teresa. (2003). Ídem. Pág. 2,3.

✓ CANO CORREA, Elena. Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información. Departamento académico de Psicología. Pirámide, Año 2. N° 1, 2001.

.....  
**Willams A. Mejía Chávez**  
**Docente**

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

Nº: 09

1.5. TIEMPO : 180’

1.6. FECHA : 07/09/11

1.7. TURNO : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Analiza el contenido de la información e integra ideas, aportando crítica y juicio personal.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Sintetizando nuestras ideas”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje.</li> <li>▪ Se invita a una alumna a deleitarse con una lectura “La hormona de la felicidad” y a partir de esta, contestan:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Cuál es la idea general? ¿Qué mensaje nos transmite? Al expresar en pocas palabras ¿Qué técnica de lectura crees que nos permite?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar, comentando cuán importante es sintetizar.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Por qué crees que es importante la síntesis? ¿Cómo defines la síntesis? ¿Crees que es fácil o difícil hacer síntesis? Argumenta tu respuesta.</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca de la síntesis; su definición, utilidad y forma de redactarla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Lámina</li> </ul>	30	Expresión Oral y comprensión	Participa con coherencia y facilidad verbal.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilito material adaptado acerca de la síntesis para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Haremos una demostración de síntesis de la lectura usada en la motivación.</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Se Facilita la lectura “<b>Necesidades de los estudiantes</b>” para poner en práctica lo aprendido. Monitorearé el trabajo, dando sugerencias por grupos.</li> <li>▪ Una integrante por grupo lee en plenario la síntesis realizada.</li> <li>▪ Piden la palabra a fin de participar constructivamente referente al trabajo realizado por los diferentes grupos.</li> <li>▪ Aclararé algunas dudas por las alumnas en caso hubiere.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Analiza el contenido de la información e integra ideas, aportando crítica y juicio personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elige un artículo relacionado con su carrera de obstetricia y pone en práctica lo aprendido.</li> <li>▪ Averigua la teoría referente a la elaboración de resúmenes para la próxima clase.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es resumir de manera adecuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	15	Comprensión de textos	Aplica lo aprendido en un artículo de su carrera.	Registro auxiliar.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

- ✓ MENDOZA DE MATOS, Grecia; BARRIENTOS JIMENEZ, Elsa J. (1990) Metodología del Trabajo Universitario. Perú. Pág. 91.
- ✓ CANNON, S; BOSWELL, C. Revista electronic semestral de Enfermería. Nº 4, mayo 2004.

.....  
**Willams A. Mejía Chávez**  
 Docente

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

Nº: 10

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.5. TIEMPO : 180’

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.6. FECHA : 14/09/11

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

1.7. TURNO : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Discrimina las ideas y extrae conclusiones al realizar el resumen de un texto.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Seamos prácticos al resumir”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje.</li> <li>▪ Observan una lámina y plantearé algunas situaciones en forma oral, donde participen contestando verbalmente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué observas y qué puedes decir? ¿Qué acontece cuando nuestros padres, profesores, amistades nos piden expresar: una obra leída, de qué trata el libro, legado cultural de nuestro país, relatar la película que vimos, entre otros? ¿Lo decimos todo?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando cuán importante es saber resumir.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué entiendes por resumen? ¿Qué debe caracterizar un buen resumen? ¿Qué pasos sigues para resumir un texto?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del resumen: definición, características y pasos, previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Lámina</li> </ul>	25	Expresión Oral y comprensión	Participan activamente en la clase.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del resumen para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y/o demostrativa, con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor al presentarlas en un papelógrafo un texto para la aplicación práctica y al culminar los mostraré en otro papelógrafo el texto resumido para que comparen con el texto íntegro y saquen sus conclusiones de lo interesante que se sigue los pasos para resumir.</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Los presentaré un texto “<b>Funciones del estudio, factores que condicionan el estudio</b>” a cada grupo de trabajo para realizar el resumen en un papelógrafo teniendo en cuenta las características y pasos a seguir; además emplearán las técnicas ya estudiadas.</li> <li>▪ Una integrante por grupo expone su resumen en plenario, comparando con el texto original.</li> <li>▪ Sacan conclusiones al comparar el resumen presentado por el profesor en un papelógrafo y los resúmenes hechos en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> </ul>	140	Comprensión de textos	Discrimina las ideas y extrae conclusiones al realizar el resumen de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Ficha de trabajo en equipo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elabora un resumen de un artículo de su interés profesional. Además, expresa en un organizador visual ya estudiado como técnica de lectura semejanzas y diferencias entre resumen y síntesis.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es resumir de manera adecuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	15	Comprensión de textos	Elabora un resumen con características y pasos a seguir.	Registro auxiliar. Ficha de metacognición.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

✓ VALLES ARANDIGA, Antonio; VALLES TORTOSA, Consol. (2006). Promolibro, Valencia. Pág. 233.



## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

Nº: 11

1.5. TIEMPO : 180’

1.6. FECHA : 21/09/11

1.7. TURNO : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Identifica semejanzas y diferencias, coteja y confronta la información mediante columnas verticales.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Cotejemos información”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A partir de dos imágenes referentes a su especialidad presentadas en el blog interactivo del profesor, extraeré los conocimientos previos de las alumnas teniendo en cuenta algunas características, semejanzas y diferencias; ya que,</li> <li>▪ En una diapositiva los llevaré ya elaboradas las columnas donde registraremos conjuntamente la información a fin de cotejarla al culminar. Para ello, contestan las preguntas de manera oral:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué observas en ambas imágenes? ¿Qué deduces de cada una? ¿Por qué consideras que registro tus ideas en las columnas y en forma horizontal? Argumenta tus respuestas.</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando cuán importante es precisar los conceptos de comparación.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es un cuadro comparativo? ¿Cuál es el propósito al usar esta técnica? ¿Qué pasos sigues para registrar la información comparativamente?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del cuadro comparativo: definición y pasos a seguir; previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- P. Multim.</li> <li>- Internet.</li> <li>- Blog</li> </ul>	30	Expresión Oral y comprensión	Infiere con capacidad imaginativa a partir de imágenes.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del cuadro comparativo para leer y tener conocimiento de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Haciendo un recuento de la práctica motivacional; ponen en práctica el cuadro comparativo luego de lograr comprender las semejanzas y diferencias en la lectura “<b>De la cuna a la independencia</b>”. Monitorearé el trabajo dando algunas sugerencias por grupos.</li> <li>▪ Presenta en plenario ya sea en papelógrafo y/o en Power Point el producto a fin de tener opiniones de mejora al respecto.</li> <li>▪ Aclararé algunas inquietudes por parte de las estudiantes; además de reforzar si así lo amerita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> <li>▪ Power Point</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Identifica semejanzas y diferencias, coteja y confronta la información mediante columnas verticales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Ficha de trabajo en equipo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplica lo aprendido en la clase, considerando semejanzas, diferencias y cotejando información relevante de las técnicas de lectura ya estudiadas.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es identificar los elementos que van a comparar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	15	Comprensión de textos	Aplica lo aprendido en un cuadro comparativo.	Registro auxiliar. Ficha de metacognición.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

- ✓ POSADA, Luis Fernando (2011). Porque no nacemos sabiendo ser padres. En: Revista Ser Padres Hoy. Año XXII N° 03 12-03-11. Editorial Televisa Colombia, S.A. Bogotá.
- ✓ ARAVENA GAETE, Margarita. (2007). Magister en Curriculum y Evaluación. La lectura, una fortaleza para el aprendizaje. Universidad de Santiago de Chile.

.....  
**Willams A. Mejía Chávez**  
**Docente**

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

**1.1. INSTITUCION EDUCATIVA**

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

**1.2. ÁSIGNATURA**

: Metodología del Trabajo Universitario.

**1.3. CARRERA PROFESIONAL**

: Obstetricia

**1.4. DOCENTE**

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

Nº: 12

**1.5. TIEMPO** : 180’

**1.6. FECHA** : 28/09/11

**1.7. TURNO** : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Refleja ideas centrales asociando creativamente la información mediante ramas nodales.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Pensemos creativamente”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje, haciendo un recuento de la actividad estudiada la clase anterior.</li> <li>▪ Graficaré en la pizarra una neurona, y pido propuestas de un tema de interés para organizarla.               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué deducción tienes acerca del gráfico? ¿Cómo asocias la imagen dibujada en la pizarra y la que observas en el power point? ¿Qué genera en ti estas imágenes?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando que es importante el dominio del tema para ramificar la información adecuadamente.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es un mapa mental? ¿Quién es su creador y qué características nos detalla? ¿Cómo reflejar y asociar las ideas?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del mapa mental: definición, características, preparación y aplicación, previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> </ul>	25	Expresión Oral y comprensión	Deduce de los gráficos el contenido a tratar.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del mapa mental para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor con la aplicación demostrativa en la pizarra.</li> <li>▪ Forman cuatro grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Facilitaré la lectura “<b>Técnicas grupales</b>” a fin de leer, analizar, criticar, discutir y comprensivamente; además de creativamente reflejar las ideas centrales utilizando formas, colores, dibujos y líneas al ramificar.</li> <li>▪ Presenta en un papelógrafo el mapa conceptual elaborado.</li> <li>▪ Sacan conclusiones al comparar entre los trabajos de los grupos con la finalidad de corregir, agregar, omitir y mejorar en plenario el mapa mental como técnica de lectura; previo repaso de la teoría en forma grupal y extrae semejanzas y diferencias del mapa conceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Fotocopias.</li> <li>▪ Proyector</li> <li>▪ Laptop.</li> <li>▪ USB</li> <li>▪ Internet.</li> <li>▪ Power Poin</li> <li>▪ FreeMind</li> </ul>	140	Comprensión de textos	Refleja ideas centrales asociando creativamente la información mediante ramas nodales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplica lo aprendido en clase, haciendo uso del programa FreeMind y enviar por E_mail.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es el mapa mental para organizar dinámica y creativamente la información de lecturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	15	Comprensión de textos	Aplica lo aprendido usando Software educativo.	Escala likert de metacognición

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

- ✓ BUZAN, Tony. (2007). El libro de la lectura rápida. Editorial Urano. Cap. 19. Pp. 213-117.
- ✓ DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. Dinámica de Grupos. Editora Magisterial, 4ª Edición.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

Nº: 13

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.5. TIEMPO : 180’

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.6. FECHA : 05/10/11

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

1.7. TURNO : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Confronta ideas crítica, reflexiva y creativamente, construyendo sus propios conocimientos mediante la uve heurística.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Confrontemos ideas”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje.</li> <li>▪ En una diapositiva presentaré el boceto de una uve y preguntaré lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué observas en la presentación? ¿Para qué piensas que puede servir?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, luego de hacer anotaciones de sus saberes previos.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es la uve heurística? ¿Qué significa heurística? ¿En qué nos ayudará su uso? ¿Qué implicancia tendrá al usarla? ¿Crees que nos será fácil organizar la información mediante una uve?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca de la uve heurística: origen, definición, partes, manejo y pasos a seguir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Word</li> </ul>	20	Expresión Oral y comprensión	Participa activa, crítica y reflexivamente	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca de la uve heurística para leer y tener conocimiento en qué consiste, en forma individual,</li> <li>▪ Traen un artículo científico acerca de la carrera por grupos y al azar elegimos uno.</li> <li>▪ Haciendo uso del boceto de la uve, procedemos conjuntamente entre alumnas y profesor a estructurar el conocimiento acerca del artículo partiendo de la formulación de pregunta central hasta lograr en las alumnas darse cuenta que pueden producir conocimiento al respecto.</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Después de la demostración, las alumnas proceden a aplicar lo aprendido en base a la lectura propuesta por el docente “<b>Vitamina A en gestantes mediante encuesta dietética</b>”. No obstante harán uso de todas las técnicas estudiadas en las sesiones anteriores.</li> <li>▪ Iré monitoreando por grupos, dando algunas pautas y orientando el trabajo en equipo por las estudiantes.</li> <li>▪ Una vez realizado el trabajo presentan el producto en un papelógrafo convirtiendo el aula en taller.</li> <li>▪ Confrontamos las ideas crítica, reflexiva y creativamente; dado que es una técnica que me induce a la lectura con carácter investigativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Word</li> <li>▪ Fotocopias.</li> <li>▪ Power Point</li> </ul>	140	Comprensión de textos	Selecciona las ideas principales para realizar el resumen de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> <li>• Escala likert.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elige un tema de tu interés en la carrera para construir una uve heurística cuyo boceto será enviado al correo electrónico de la delegada y será devuelto el producto de manera digital.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es hacer uso de la uve heurística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ Internet</li> <li>▪ E_mail</li> </ul>	20	Comprensión de textos	Construye una uve heurística en un tema de interés.	Lista de cotejo. Escala likert.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

- ✓ GALVEZ VASQUEZ, José. (2005) Métodos y Técnicas de Aprendizaje – Teoría y Práctica. Editora Gráfica Norte. Trujillo.
- ✓ ALBARRÁN, Joaquín. (1996) Especialista de I Grado en Medicina General Integral. Policlínico, Ciudad de la Habana.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

Nº: 14

1.5. TIEMPO : 180’

1.6. FECHA : 12/10/11

1.7. TURNO : Mañana.

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Categoriza la información usando diferentes formas para su representación mediante un mapa semántico.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Categoricemos información”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje, previa presentación personal y lineamientos generales.</li> <li>▪ Repartiré recortes de cartulina con un párrafo a 5 alumnos al azar, donde en su integridad conforma un texto; luego participan verbalmente en el plenario para organizar de manera categórica.</li> <li>▪ Exploraré sus conocimientos previos mediante las consultas siguientes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué apreciación te merece la información repartida? ¿Con qué finalidad se ha repartido así?</li> <li>¿Qué se pretende?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta actividad, comentando cuán importante es categorizar información.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es el mapa semántico? ¿Por qué semántico? ¿Qué se activa mediante el mapa semántico?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del mapa semántico acerca de su definición, estructura y uso; previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Lámina</li> </ul>	25	Expresión Oral y comprensión	Participan activamente en la clase.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del mapa semántico para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor haciendo una demostración en la pizarra.</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Los presentaré un texto acerca de “<b>Enfermedad de Alzheimer</b>”, en base a esta lectura luego de analizarla tendrán que categorizar la información en un mapa semántico, uniendo las ideas relevantes mediante líneas, flechas u otros.</li> <li>▪ Abstrae la esencia y valor de la información organizada en el mapa semántico por las alumnas.</li> <li>▪ Aporta verbalmente con ideas para mejorar el mapa semántico como técnica de lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Categoriza la información usando diferentes formas para su representación mediante un mapa semántico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica la originalidad de esta técnica de lectura con respecto al mapa conceptual y mental.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es hacer uso del mapa semántico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	20	Comprensión de textos	Identifica la originalidad con respecto a los ya estudiados.	Ficha de metacognición.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

✓ AGUILAR, Maria Alejandra; QUESADA, Teresa. (2003). Ídem. Pág. 2,3.

✓ CANO CORREA, Elena. Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información. Departamento académico de Psicología. Pirámide, Año 2. N° 1, 2001.

.....  
**Willams A. Mejía Chávez**  
**Docente**

**SESIÓN DE APRENDIZAJE**

**I. DATOS INFORMATIVOS.**

**1.1. INSTITUCION EDUCATIVA**

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

**1.2. ÁSIGNATURA**

: Metodología del Trabajo Universitario.

**1.3. CARRERA PROFESIONAL**

: Obstetricia

**1.4. DOCENTE**

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

**1.5. TIEMPO** : 180’

**1.6. FECHA** : 19/10/11

**1.7. TURNO** : Mañana.

Nº: 15

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS.**

✚ Refleja ideas centrales asociando creativamente la información mediante ramas nodales.

**III. NOMBRE DE LA SESIÓN:** “Pensemos creativamente”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje, haciendo un recuento de la actividad estudiada la clase anterior.</li> <li>▪ Graficaré en la pizarra una neurona, y pido propuestas de un tema de interés para organizarla.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué deducción tienes acerca del gráfico? ¿Cómo asocias la imagen dibujada en la pizarra y la que observas en el power point? ¿Qué genera en ti estas imágenes?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, comentando que es importante el dominio del tema para ramificar la información adecuadamente.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es un mapa mental? ¿Quién es su creador y qué características nos detalla? ¿Cómo reflejar y asociar las ideas?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca del mapa mental: definición, características, preparación y aplicación, previo conflicto cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Lámina</li> </ul>	25	Expresión Oral y comprensión	Deduce de los gráficos el contenido a tratar.	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca del mapa mental para leer y tener una idea general de la teoría en forma individual,</li> <li>▪ Luego mediante la técnica expositiva y con ayuda de material didáctico consolidamos la base teórica entre alumnas y profesor con la aplicación demostrativa en la pizarra.</li> <li>▪ Forman cuatro grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Facilitaré la lectura “<b>Características de la ciencia</b>” a fin de leer, analizar, criticar, discutir y comprensivamente; además de creativamente reflejar las ideas centrales utilizando formas, colores, dibujos y líneas al ramificar.</li> <li>▪ Presenta en un papelógrafo el mapa conceptual elaborado.</li> <li>▪ Sacan conclusiones al comparar entre los trabajos de los grupos con la finalidad de corregir, agregar, omitir y mejorar en plenario el mapa mental como técnica de lectura; previo repaso de la teoría en forma grupal y extrae semejanzas y diferencias del mapa conceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógrafo</li> <li>▪ Fotocopias.</li> <li>▪ Proyector</li> <li>▪ Laptop.</li> <li>▪ USB</li> <li>▪ Internet.</li> <li>▪ Power Poin</li> <li>▪ FreeMind</li> </ul>	135	Comprensión de textos	Refleja ideas centrales asociando creativamente la información mediante ramas nodales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplica lo aprendido en clase, haciendo uso del programa FreeMind y enviar por E_mail.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es el mapa mental para organizar dinámica y creativamente la información de lecturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	20	Comprensión de textos	Aplica lo aprendido usando Software educativo.	Escala likert de metacognición

**IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA**

- ✓ BUZAN, Tony. (2007). El libro de la lectura rápida. Editorial Urano. Cap. 19. Pp. 213-117.
- ✓ <http://cmap.ihmc.us/support/help/espanol/index.html>

## SESIÓN DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS.

1.1. INSTITUCION EDUCATIVA

: “Universidad Privada Arzobispo Loayza”

1.2. ÁSIGNATURA

: Metodología del Trabajo Universitario.

1.3. CARRERA PROFESIONAL

: Obstetricia

1.4. DOCENTE

: MEJÍA CHÁVEZ, Willams Alexander.

1.5. TIEMPO : 180’

1.6. FECHA : 26/10/11

1.7. TURNO : Mañana.

Nº: 16

### II. APRENDIZAJES ESPERADOS.

✚ Confronta ideas crítica, reflexiva y creativamente, construyendo sus propios conocimientos mediante la uve heurística.

### III. NOMBRE DE LA SESIÓN: “Confrontemos ideas”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO	EVALUACIÓN		
				CAPACIDADES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un ambiente agradable y acogedor se inician las actividades de aprendizaje.</li> <li>▪ En una diapositiva presentaré el boceto de una uve y preguntaré lo siguiente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué observas en la presentación? ¿Para qué piensas que puede servir?</li> </ul> </li> <li>▪ Declaración de la actividad a tratar esta clase, luego de hacer anotaciones de sus saberes previos.</li> <li>▪ Emplearé la técnica “Lluvia de ideas” y contestan lo siguiente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Qué es la uve heurística? ¿Qué significa heurística? ¿En qué nos ayudará su uso? ¿Qué implicancia tendrá al usarla? ¿Crees que nos será fácil organizar la información mediante una uve?</li> </ul> </li> <li>▪ Breve acotación referente a la parte teórica acerca de la uve heurística: origen, definición, partes, manejo y pasos a seguir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos.</li> <li>- Pizarra.</li> <li>- Plumón.</li> <li>- Mota.</li> <li>- Lámina</li> </ul>	30	Expresión Oral y comprensión	Participa activa, crítica y reflexivamente	Guía de observación
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repartiré material adaptado acerca de la uve heurística para leer y tener conocimiento en qué consiste, en forma individual,</li> <li>▪ Traen un artículo científico acerca de la carrera por grupos y al azar elegimos uno.</li> <li>▪ Haciendo uso del boceto de la uve, procedemos conjuntamente entre alumnas y profesor a estructurar el conocimiento acerca del artículo partiendo de la formulación de pregunta central hasta lograr en las alumnas darse cuenta que pueden producir conocimiento al respecto.</li> <li>▪ Forman cinco grupos por afinidad a fin de hacer trabajo en equipo.</li> <li>▪ Después de la demostración, las alumnas proceden a aplicar lo aprendido en base a la lectura propuesta por el docente “<b>Ensayo, informe y tesis</b>”. No obstante harán uso de todas las técnicas estudiadas en las sesiones anteriores.</li> <li>▪ Iré monitoreando por grupos, dando algunas pautas y orientando el trabajo en equipo por las estudiantes.</li> <li>▪ Una vez realizado el trabajo presentan el producto en un papelógrafo convirtiendo el aula en taller.</li> <li>▪ Confrontamos las ideas crítica, reflexiva y creativamente; dado que es una técnica que me induce a la lectura con carácter investigativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Pizarra.</li> <li>▪ Plumón.</li> <li>▪ Mota.</li> <li>▪ Papelógraf</li> <li>▪ Cartulina.</li> <li>▪ Fotocopias.</li> <li>▪ Texto</li> </ul>	120	Comprensión de textos	Selecciona las ideas principales para realizar el resumen de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación</li> <li>• Registro auxiliar.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> <li>• Escala likert.</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elige un tema de tu interés en la carrera para construir una uve heurística cuyo boceto será enviado al correo electrónico de la delegada y será devuelto el producto de manera digital.</li> <li>▪ Contestan lo siguiente: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿Nos servirá para la vida?</li> <li>▪ Comparte tus experiencias comentando con tu entorno familiar y amical cuán importante es hacer uso de la uve heurística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Cuaderno.</li> <li>▪ fotocopias</li> </ul>	30	Comprensión de textos	Construye una uve heurística en un tema de interés.	Lista de cotejo. Escala likert.

### IV. FUENTE BIBLIOGRAFICA

- ✓ GALVEZ VASQUEZ, José.(2005) Métodos y Técnicas de Aprendizaje – Teoría y Práctica. Editora Gráfica Norte. Trujillo.
- ✓ LANZA VAN DER BERGH, Oscar.(2009) Tesis de grado y monografías. ABC De la Redacción y Publicación. La Paz-Bolivia.

### 3.4. Población y muestra.

La población de estudio está constituida por muestras intactas, lo conforman 50 alumnas de pregrado de dos facultades de Obstetricia del turno mañana aula A y aula B. de la Universidad Arzobispo Loayza.

A continuación presentamos de manera detallada en la tabla N° 1 la población y/o muestra de estudio, según la carrera profesional:

Tabla N° 1

CARRERA PROFESIONAL-PREGRADO 2011-II		
FACULTAD	GRUPO	N°
Obstetricia A	Experimental	25
Obstetricia B	Control	25
Total		50

### 3.5. Instrumentos para la recolección de datos.

#### Ficha técnica

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de cuatro instrumentos de ejecución y medición, estos son:

- Para la variable comprensión lectora se elaboró una pre-prueba y post-prueba; además de una Escala Likert para la metacognición actitudinal frente a la comprensión lectora.
- Para la variable técnicas de lectura se elaboró una lista de cotejo.

Los anteriormente mencionados instrumentos nos permitieron aplicar talleres y técnicas de lectura, conocer el nivel real de comprensión lectora mediante el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de obstetricia.

A continuación exponemos una descripción detallada de los instrumentos utilizados:

### 3.5.1. PREPRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

#### Ficha técnica

*Autor:* Willams Alexander Mejía Chávez

*Ámbito de aplicación:* *estudiantes* entre los 17 y 25 años de edad de la Facultad de Obstetrica de la Universidad Arzobispo Loayza.

*Duración:* Su aplicación suele durar 20 minutos en forma individual.

*Ítems de la preprueba:* El total de ítems es 10, la prueba está conformada por tres dimensiones.

*Puntuación de cada ítem:* Para otorgar los puntos a cada ítems debemos considerar las alternativas de la prueba.

En el cuadro N° 2 presentamos el puntaje correspondiente a los ítems de la preprueba.

Cuadro N° 2

ALTERNATIVA	PUNTAJE
Correcta	2
Incorrecta	0

*Normas de corrección.* Para la corrección de la prueba consideraremos:

El cuadro N° 3 nos muestra los valores y nivel de medición de la variable comprensión lectora en la preprueba.

- **Valores y nivel de medición**



Cuadro N° 3

NIVEL DE COMPRENSIÓN PREPRUEBA		
VALORES	Avanzado	27 - 36
	Medio	17 - 26
	Básico	10 - 16

- **Puntaje para cada ítem**

PREPRUEBA		
N°	ÍTEM	PUNTAJE
1	El Banco Mundial coherente con los lineamientos de la UNESCO, considera; la educación superior se encuentra en crisis en todo el mundo.	2
2	Inciden en los contextos, escenarios y tendencias para la Educación Universitaria del siglo XXI, la globalización y la interdependencia mundial.	2
3	No corresponde a los desafíos de la Universidad del siglo XXI: las universidades de Latinoamérica deben enfrentar dos desafíos insoslayables.	2
4	Los retos vigentes se encuentran delimitados en la Declaración Mundial.	2
5	Según el texto se considera que pese a los aportes de las universidades siempre viviremos la inconformidad de la sociedad.	2
6	Lo más resaltante de la propuesta de la UNESCO para la educación superior del S. XXI, es que esta última deberá tener presente: Calidad, pertinencia e internalización.	2
7	En los países de la región se ha llegado a varios acuerdos respecto a la educación superior universitaria, entre ellas mencionamos uno de ellos que es promover el saber mediante la investigación científica.	2
8	Es importante que la educación superior universitaria conlleve al alumno a comprender, interpretar, reforzar, fomentar y difundir la cultura e historia nacional e internacional.	2
9	En la universidad se debe propiciar aprendizaje permanente.	2
10	Para dar respuestas a los desafíos y exigencias de un mundo en constante cambio y desarrollo es recomendable que la educación superior universitaria intensifique las asociaciones, alianzas y cooperación internacional.	2

**Confiabilidad:** La preprueba de comprensión lectora fue aplicada a una muestra piloto de 30 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Arzobispo Loayza I ciclo, cuyas características eran similares a la población examinada. Obtenido los puntajes totales se procedió a ordenar a los alumnos en dos grupos 25% con puntaje alto y 25% con puntaje bajo, una vez ordenado los datos se obtuvo de ellos la sumatoria, desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems de la prueba, finalmente para obtener el coeficiente de cada dimensión se aplicó la fórmula de kuder Richardson ( $r_{20}$ ) hallamos un coeficiente de correlación de 0.9 lo cual significa que existe una excelente confiabilidad.

Fórmula aplicada

Donde:

$$r_{20} = \frac{K}{K-1} * \left[ 1 - \frac{\sum \sigma^2}{\sigma^2} \right]$$

K= número de ítems  
 $\sigma^2$  = varianza

(Ver anexo N° 1.1(a))

En la tabla N° 2 se presenta los coeficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la preprueba:

Tabla N° 2

Tabla de Küder Richadson para interpretar el valor hallado	
0.5 a menos	Confiabilidad nula
0.54 a 0.59	Confiabilidad baja
0.6 a 0.65	confiable
0.66 a 0.71	muy confiable
0.72 a 0.99	excelente confiabilidad
1	confiabilidad perfecta

**Validez de contenido**

La validez de contenido de la preprueba de Comprensión Lectora fue realizado por juicio de expertos, quienes verificaron si los ítems guardan correspondencia o no con la teoría encontrada, la operacionalización de la variable y los objetivos planteados en la presente investigación. Cabe señalar que la preprueba estaba constituida por 10 ítems. El riguroso proceso de validación al que fue sometido el instrumento en dos momentos: jueces expertos y prueba piloto, contribuyó a seleccionar los ítems pertinentes para medir la variable de investigación, de esta manera se redujo la preprueba a 35 ítems. (Ver anexo N° 1.2a)

Los jueces expertos que participaron fueron cuatro.

1. Dra. María Isabel Núñez Florez
2. Dra. Tula Carola Sánchez García
3. Mg. Margarita Delia Villegas Colque
4. Mg. Enith Consuelo Díaz Rodríguez

Respecto a la validez de contenido de la preprueba de comprensión lectora el jurado examinador emitió la siguiente opinión:

En el cuadro N° 4 presentamos las frecuencias y porcentajes de la opinión del juicio de expertos respecto a la validez de contenido de la preprueba.

Cuadro N° 4

ASPECTOS	CRITERIOS														TOTAL										
	Poco adecuado				Adecuado				Muy adecuado																
	Jurados				Jurados				Jurados																
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4													
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%											
Intencionalidad								1	25									1	25	1	25	1	25	4	100
Suficiencia								1	25									1	25	1	25	1	25	4	100
Consistencia								1	25									1	25	1	25	1	25	4	100
Coherencia								1	25									1	25	1	25	1	25	4	100

El 100 % de los jueces expertos manifiestan que la preprueba presenta intencionalidad, suficiencia, consistencia y coherencia; por lo tanto, el 75 % es muy apropiado y un 25 % es adecuado para medir la variable Comprensión Lectora.

A continuación presentamos el cuadro N° 5 de tabla de especificación, referente a la preprueba.

Cuadro N° 5

NIVEL DE COMPRENSIÓN  TEXTO	COMPRENSIÓN LITERAL	COMPRENSIÓN INFERENCIAL	COMPRENSIÓN CRITICIAL	TOTAL Ítems	PORCENTAJE
1. Desafíos para la Universidad del Siglo XXI.	1,4,7,9	2,3,6,8	5,10	10 (2)	20
TOTAL	4	4	2	10	100
PORCENTAJE	40	40	20		100

### 3.5.2. POSTPRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

#### Ficha técnica

**Autor:** Willams Alexander Mejía Chávez

**Ámbito de aplicación:** *estudiantes* entre los 18 y 25 años de edad de la Facultad de Obstetrica de la Universidad Arzobispo Loayza

**Duración:** Su aplicación suele durar 20 minutos en forma individual.

**Ítems de la postprueba:** El total de ítems es 10, la postprueba está conformada por tres dimensiones.

**Puntuación de cada ítem:** Para otorgar los puntos a cada ítems debemos considerar las alternativas de la postprueba

En el cuadro N° 6 presentamos el puntaje correspondiente a los ítems de la postprueba.

Cuadro N° 6

ALTERNATIVA	PUNTAJE
Correcta	2
Incorrecta	0

**Normas de corrección.** Para la corrección de la postprueba consideraremos:

- **Los valores de la variable comprensión lectora**

El cuadro N° 7 nos muestra los valores y nivel de medición de la variable comprensión lectora en la postprueba.

Cuadro N° 7

NIVEL DE COMPRENSIÓN POSTPRUEBA			
VALORES	INFERENCIAL	CRITICIAL	COMPRENSIÓN LECTORA
Avanzado	9 - 11	19 - 25	27 - 36
Medio	6 - 8	12 - 18	17 - 26
Básico	3 - 5	7 - 11	10 - 16

- **Puntaje para cada ítem**

<b>POSTPRUEBA</b>		
<b>N°</b>	<b>ÍTEM</b>	<b>PUNTAJE</b>
1	Se colige del texto que un riguroso y crítico ensayista con respecto a otro ensayista cuyo fin es comunicar ideas al lector. Corresponde a un ensayista formal y otro, personal.	2
2	De acuerdo con la opinión de Padilla, Deborah; la presentación del informe científico debe ser sin seguir estrictamente el orden lógico del método científico.	2
3	En concordancia con el texto, el buen tesista sería, sobre todo, el que genera un nuevo conocimiento por ser un modelo innovador.	2
4	Ensayo, tesis e informe; se caracterizan respectivamente por tener estilo cuidadoso y elegante - análisis documental exhaustivo – desarrollo de la investigación.	2
5	Ensayo, tesis e informe; se caracterizan respectivamente por tener estilo cuidadoso y elegante - análisis documental exhaustivo – desarrollo de la investigación.	2
6	Elaborar una tesis panorámica, quiere decir que el tesista no es capaz de integrar los aspectos genéricos y puede omitirlos al sustentar sin preocuparse tanto en el dominio del trabajo.	2
7	Acerca del ensayo, podemos decir que radica en la manera cómo se relaciona con un lector intemporal, tanto en lo que dice, como en el punto de vista y en el tono que asume para decirlo.	2
8	Acerca del ensayo y tesis, las ideas implícitas que difieren serían: El ensayo, puede desarrollarse en base al análisis de la obra de un autor; mientras que, la tesis necesita de un buen sustento bibliográfico, por lo tanto requiere el aporte y análisis de varios autores respecto al estudio de uno o varios fenómenos.	2
9	Hipotéticamente, referente a lo que más se asemeja y difiere ensayo de tesis; la premisa que más acercamiento tiene es: Ambos son trabajos académicos de investigación y el ensayo no requiere contrastar hipótesis o procesos estadísticos; como sí lo requiere la tesis.	2
10	De las siguientes expresiones: “defiende su estudio con argumentos muy bien estructurados”, “acción y resultado de estudio es reflexivo sobre determinado tema”, “forma indeterminada de dar conformidad el estudio”; secuencial y semánticamente se alude a tesis – ensayo – informe	2

**Confiabilidad:** La postprueba de comprensión lectora fue aplicada a una muestra piloto de 30 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Arzobispo Loayza I ciclo, cuyas características eran similares a la población examinada. Obtenido los puntajes totales se procedió a ordenar a los alumnos en dos grupos 25% con puntaje alto y 25% con puntaje bajo, una vez ordenado los datos se obtuvo de ellos la sumatoria, desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems de la prueba, finalmente para obtener el coeficiente de cada dimensión se aplicó la fórmula de kuder Richardson ( $r_{20}$ ) encontramos un coeficiente de correlación de 0.9 lo cual significa que existe una excelente confiabilidad.

Fórmula aplicada

Donde:

$$r_{20} = \frac{K}{K-1} * \left[ 1 - \left( \frac{\sum \sigma^2}{\sigma^2} \right) \right]$$

K= número de ítems  
 $\sigma^2$  = varianza

(Ver anexo N° 1.1(b))

En la tabla N° 3 se presenta los coeficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la postprueba:

Tabla N° 3

Tabla de Küder Richadson para interpretar el valor hallado	
0.5 a menos	Confiabilidad nula
0.54 a 0.59	Confiabilidad baja
0.6 a 0.65	confiable
0.66 a 0.71	muy confiable
0.72 a 0.99	excelente confiabilidad
1	confiabilidad perfecta

## Validez de contenido

La validez de contenido de la postprueba de Comprensión Lectora fue realizada por juicio de expertos, quienes verificaron si los ítems guardan correspondencia o no con la teoría encontrada, la operacionalización de la variable y los objetivos planteados en la presente investigación. Cabe señalar que la postprueba estaba constituida por 10 ítems. El riguroso proceso de validación al que fue sometido el instrumento en dos momentos: jueces expertos y prueba piloto, contribuyó a seleccionar los ítems pertinentes para medir la variable de investigación, de esta manera se redujo la postprueba a 30 ítems. (Ver anexo N° 1.2b)

Los jueces expertos que participaron fueron cuatro.

1. Dra. María Isabel Núñez Florez
2. Dra. Tula Carola Sánchez García
3. Mg. Margarita Delia Villegas Colque
4. Mg. Enith Consuelo Díaz Rodríguez

Respecto a la validez de contenido de la postprueba de comprensión lectora, el jurado experto emitió la siguiente opinión:

En la cuadro N° 8 presentamos las frecuencias y porcentajes de la opinión del juicio de expertos respecto a la validez de contenido de la postprueba.

Cuadro N° 8

ASPECTOS	CRITERIOS																TOTAL						
	Poco adecuado				Adecuado				Muy adecuado														
	Jurados				Jurados				Jurados														
	1		2		3		4		1		2		3		4								
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			F	%			
Intencionalidad								1	25	1	25					1	25	1	25	4	100		
Suficiencia								1	25							1	25	1	25	1	25	4	100
Consistencia								1	25							1	25	1	25	1	25	4	100
Coherencia								1	25							1	25	1	25	1	25	4	100



El 100% de los jueces expertos revelan que la postprueba presenta intencionalidad, suficiencia, consistencia y coherencia. Asimismo, observamos en el cuadro que el instrumento cuenta con una intencionalidad equivalente al 50 % como adecuado y 50% muy adecuado; no obstante, en los demás aspectos se observa 75 % como muy adecuado y 25% adecuado el instrumento para medir la variable comprensión lectora.

Se presenta el cuadro N° 9 de la tabla de especificaciones, referente a la postprueba.

Cuadro N° 9

NIVEL DE COMPRENSIÓN TEXTOS	COMPRENSIÓN LITERAL	COMPRENSIÓN INFERENCIAL	COMPRENSIÓN CRÍTICA	TOTAL Ítems	PORCENTAJE
16. Ensayo, informe y tesis (Uve heurística).	-	1,2,4	3,5,6,7,8,9,10	10 (2)	20
TOTAL	-	3	7	10	100
PORCENTAJE	-	30	70		100

### 3.5.3. ESCALA LIKERT DE METACOGNICIÓN PARA COMPRESIÓN LECTORA

#### Ficha técnica

**Autor:** Willams Alexander Mejía Chávez

**Ámbito de aplicación:** *estudiantes* entre los 17 y 25 años de edad de la Facultad de Obstetrica de la Universidad Arzobispo Loayza.

**Duración:** Su aplicación suele durar 10 minutos en forma individual.

**Ítems de la postprueba:** El total de ítems es 10, la Escala Likert está conformada por tres dimensiones.

**Puntuación de cada ítem:** Para otorgar los puntos a cada ítem debemos considerar las alternativas de la Escala Likert.

En el cuadro N° 10 presentamos el puntaje correspondiente a los ítems de la escala Likert.

Cuadro N° 10

ESCALA LIKERT DE METACOGNICIÓN	
ALTERNATIVAS	PUNTAJE
Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

En el cuadro N° 11 presentamos el puntaje correspondiente a los ítems de escala Likert, con respuesta correcta.

Cuadro N° 11

ESCALA LIKERT METACOGNITIVA	
ALTERNATIVAS	PUNTAJE
Totalmente de acuerdo	5
Totalmente en desacuerdo	5
Totalmente de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	5
Totalmente en desacuerdo	5
Totalmente de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	5
Totalmente en desacuerdo	5
	50

*Normas de corrección.* Para la corrección de la Escala Likert consideraremos:

- **Los valores de la Escala Likert para la comprensión lectora**

El Cuadro N° 12 nos muestra los valores y nivel de medición de la variable comprensión lectora, para la escala Likert.

Cuadro N° 12

ESCALA LIKERT ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
VALORES	Muy adecuada	18-24
	Adecuada	13-17
	Poco adecuada	6-12

- **Puntaje para cada ítem**

ESCALA LIKERT DE METACOGNICIÓN PARA COMPRENSIÓN LECTORA		
N°	ÍTEM	PUNTAJE
1	El uso del subrayado de textos me permitió observar y destacar las ideas esenciales.	5
2	Al leer, pocas veces logré distinguir ideas principales de las secundarias.	5
3	Para una mejor comprensión de lectura, tuve que asociar ideas y registrar el significado en las palabras al margen de la lectura.	5
4	El análisis de lectura me permitió acotar la información integrando las ideas.	5
5	La comprensión de lectura me permitió discriminar ideas, resumiendo las relevantes y/o fundamental.	5
6	La organización y jerarquización de ideas me fue difícil en la lectura.	5
7	Aplicé principios creativamente al asociar información para la organización de información de la lectura.	5
8	Para categorizar la información adecuadamente, necesité interpretar la lectura.	5
9	La comparación me ha permitido identificar diferencias y semejanzas en la lectura.	5
10	Me fue difícil comprender las lecturas; puesto que, utilicé técnicas que me permitieron confrontar ideas, tomar decisiones y sacar conclusiones reflexivamente.	5
<b>TOTAL</b>		<b>50</b>

**Confiabilidad:** La Escala Likert de metacognición para comprensión lectora fue aplicada a una muestra piloto de 30 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Arzobispo Loayza I ciclo, cuyas características eran similares a la población examinada. Obtenido los puntajes totales se procedió a ordenar a los alumnos en dos grupos 25% con puntaje alto y 25% con puntaje bajo, una vez ordenado los datos se obtuvo de ellos la sumatoria, desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems de la prueba, finalmente para obtener el coeficiente de cada dimensión se aplicó la fórmula de kuder Richardson ( $r_{20}$ ) encontramos un coeficiente de correlación de 0.9 lo cual significa que existe una excelente confiabilidad.

Fórmula aplicada

Donde:

$$r_{20} = \frac{K}{K-1} * \left[ 1 - \left( \frac{\sum \sigma^2}{\sigma^2} \right) \right]$$

K= número de ítems  
 $\sigma^2$  = varianza

(Ver anexo N° 1.1©)

En la tabla N° 4 se presenta los coeficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la escala Likert:

Tabla N° 4

Tabla de Küder Richadson para interpretar el valor hallado	
0.5 a menos	Confiabilidad nula
0.54 a 0.59	Confiabilidad baja
0.6 a 0.65	confiable
0.66 a 0.71	muy confiable
0.72 a 0.99	excelente confiabilidad
1	confiabilidad perfecta

### **Validez de contenido**

La validez de contenido de la Escala Likert de metacognición para Comprensión Lectora fue realizada por juicio de expertos, quienes verificaron si los ítems guardan correspondencia o no con la teoría encontrada, la operacionalización de la variable y los objetivos planteados en la presente investigación. Cabe señalar que la Escala Likert estaba constituida por 10 ítems. El riguroso proceso de validación al que fue sometido el instrumento en dos momentos: jueces expertos y prueba piloto, contribuyó a seleccionar los ítems pertinentes para medir la variable de investigación, de esta manera se redujo la Escala Likert a 30 ítems. (Ver anexo N° 1.2c)

Los jueces expertos que participaron fueron cuatro.

1. Dra. María Isabel Núñez Florez
2. Dra. Tula Carola Sánchez García
3. Mg. Margarita Delia Villegas Colque
4. Mg. Enith Consuelo Díaz Rodríguez

Respecto a la validez de contenido de la Escala Likert de comprensión lectora, el jurado experto emitió la siguiente opinión:

En la cuadro N° 13 presentamos las frecuencias y porcentajes de la opinión del juicio de expertos respecto a la validez de contenido de la escala Likert.

Cuadro N° 13

ASPECTOS	CRITERIOS																				TOTAL							
	Poco adecuado								Adecuado								Muy adecuado											
	Jurados								Jurados								Jurados											
	1		2		3		4		1		2		3		4		1		2				3		4			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			F	%	F	%		
Intencionalidad									1	25									1	25	1	25	1	25	1	25	4	100
Suficiencia									1	25									1	25	1	25	1	25	1	25	4	100
Consistencia									1	25									1	25	1	25	1	25	1	25	4	100
Coherencia									1	25									1	25	1	25	1	25	1	25	4	100

El 100% de los jueces expertos exponen que la Escala Likert presenta intencionalidad, suficiencia, consistencia y coherencia; por lo tanto, el criterio muy adecuado corresponde al 75 % y 25% detalla que el instrumento es adecuado para medir la variable Comprensión Lectora en un nivel crítico como metacognición actitudinal.

### 3.5.4. LISTA DE COTEJO DE TÉCNICAS DE LECTURA

#### Ficha técnica

**Autor:** Willams Alexander Mejía Chávez

**Ámbito de aplicación:** *estudiantes* entre los 17 y 25 años de edad de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Arzobispo Loayza.

**Duración:** Su aplicación suele durar 20 minutos en forma individual.

**Ítems de la Lista de cotejo:** El total de ítems es 50, la lista de cotejo está conformada por tres dimensiones.

**Puntuación de cada ítem:** Para otorgar los puntos a cada ítem debemos considerar las alternativas de la lista de cotejo.

En el cuadro N° 14 presentamos el puntaje correspondiente a los ítems de la lista de cotejo.

Cuadro N° 14

LISTA DE COEJO	
ALTERNATIVA	PUNTAJE
Sí	2
No	0

**Normas de corrección.** Para la corrección de la prueba consideraremos:

- **Los valores de la variable Técnicas de Lectura.**

El cuadro N° 15 nos muestra los valores de la variable técnicas de lectura.

Cuadro N° 15

TÉCNICAS DE LECTURA	VALORES
	Muy apropiada
	Apropiada
	Poco apropiada

- **Nivel de medición.**

El cuadro N° 16 nos muestra los valores y nivel de medición de la variable técnicas de lectura, en la lista de cotejo.

Cuadro N° 16

<b>LISTA DE COTEJO</b>	
<b>VALORES</b>	<b>NIVEL DE MEDICIÓN</b>
Muy apropiada	4 - 5
Apropiada	2 - 3
Poco apropiada	0 - 1

- **Puntaje para cada ítem**



LISTA DE COTEJO DE TÉCNICAS DE LECTURA		
N°	ÍTEMS	PUNTAJE
1	Lee con atención.	2
2	Subraya las ideas principales.	2
3	Pericia para ubicar lo principal.	2
4	Destaca ideas esenciales.	2
5	Utiliza lápiz y/o colores al subrayar.	2
6	Identifica las ideas principales.	2
7	Distingue ideas principales de secundarias.	2
8	Selecciona las ideas principales.	2
9	Rechaza ideas secundarias.	2
10	Difiere por colores las ideas subrayadas.	2
11	Registra ideas relevantes al margen.	2
12	Comprende el significado de palabras según el contexto.	2
13	Cierra entre llaves o corchetes las palabras, frases u oraciones.	2
14	Escribe letras, asteriscos, números correlativos identificando procesos.	2
15	Extrae aclaraciones de los textos.	2
16	Integra ideas.	2
17	Reduce la información del texto.	2
18	Analiza el contenido de la información.	2
19	Acota la información del texto.	2
20	Facilita la lectura activa.	2
21	Destaca las ideas relevantes.	2
22	Discrimina las ideas.	2
23	Expone fiel y exactamente las ideas.	2
24	Redacta lo fundamental.	2
25	Extrae conclusiones.	2
26	Selecciona y ordena cuidadosamente los conceptos principales.	2
27	Organiza adecuadamente la información.	2
28	Evita densidad en los conceptos.	2
29	Usa palabras enlace adecuadamente.	2
30	Estructura adecuada, considerando sus elementos.	2
31	Refleja las ideas centrales.	2
32	Establece relaciones entre ideas centrales.	2
33	Asocia información mediante ramas nodales.	2
34	Utiliza formas, colores y dibujos.	2
35	Utiliza líneas al ramificar.	2
36	Representa la idea central.	2
37	Relaciona con flechas las ideas clave.	2
38	Categoriza información.	2
39	Muestra relación entre conceptos y palabras enmarcadas.	2
40	Usa diferentes formas para representar distintas categorías.	2
41	Precisa los conceptos de comparación.	2
42	Identifica los elementos que van a comparar.	2
43	Identifica semejanzas.	2
44	Establece diferencias.	2
45	Extrae conclusiones.	2
46	Formula la pregunta central.	2
47	Comprende la estructura del conocimiento.	2
48	Produce conocimiento.	2
49	Confronta ideas; crítica, reflexiva y creativamente.	2
50	Construye sus propios conocimientos.	2
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>

**Cualidades:** Se ha elaborado 10 listas de cotejo, cada una comprende cinco ítems; es decir, una lista de cotejo para cada técnica de lectura estudiada; la respuesta correcta vale dos puntos y cero en caso incorrecta. A continuación presentamos la clasificación de las listas de cotejo en orden ascendente.

Se ilustra en la tabla N° 5 la clasificación de las técnicas de lectura.

Tabla N° 5

<b>CLASIFICACIÓN DE TÉCNICAS DE LECTURA</b>	Complejas	Uve heurística
		Cuadro comparativo
		Mapa semántico
		Mapa mental
		Mapa conceptual
	Básicas	Resumen
		Síntesis
		Notas al margen
		Idea principal
		El subrayado

Considerando la clasificación anterior presentamos las listas de cotejo que corresponden a las técnicas:

El cuadro N° 17 nos muestra los valores y nivel de medición tanto para las técnicas básicas y complejas de lectura para la comprensión lectora, mediante lista de cotejo<sup>188</sup>.

Cuadro N° 17

<b>LISTA DE COTEJO</b>	
<b>VALORES</b>	<b>NIVEL DE MEDICIÓN</b>
Muy apropiada	17 -22
Apropiada	11 - 16
Poco apropiada	05 - 10

<sup>188</sup> Elaborado por MEJIA CHAVEZ, Willams Alexander. (2011). Licenciado en Educación, especialidad Lengua y Literatura. Magister en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior (e) 2008 y Doctorado en Educación (e) 2 010.



**a) Técnicas básicas de lectura.**

**LISTA DE COTEJO**

**CURSO:**.....**GRUPO N°:**.....**NOMBRE DEL GRUPO:**.....

**METODOLOGÍA:** Estudio dirigido      **TÉCNICA DE LECTURA:** El subrayado

**TEXTO N° 02:** Misión y funciones de la universidad.

**COORDINADORA:**.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Lee con atención.	Subraya las ideas principales.	Pericia para ubicar lo principal.	Destaca ideas esenciales.	Utiliza lápiz y/o colores al subrayar.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:.....

FIRMA:.....

COORDINADORA

**LISTA DE COTEJO**

**CURSO:**.....**GRUPO N°:**.....**NOMBRE DEL GRUPO:**.....

**METODOLOGÍA:** Estudio dirigido      **TÉCNICA DE LECTURA:** Idea principal

**TEXTO N° 03:** Trabajo en equipo.

**COORDINADORA:**.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Identifica las ideas principales.	Distingue ideas principales de secundarias.	Selecciona las ideas principales.	Rechaza ideas secundarias.	Difiere por colores las ideas subrayadas.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:.....

FIRMA:.....

COORDINADORA



### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido

TÉCNICA DE LECTURA: Notas al margen

TEXTO N° 04: Célula madre.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Registra ideas relevantes al margen.	Comprende el significado de palabras según el contexto.	Cierra entre llaves o corchetes las palabras, frases u oraciones.	Escribe letras, asteriscos, números correlativos identificando procesos.	Extrae aclaraciones de los textos.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:.....

FIRMA:.....

COORDINADORA

### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido

TÉCNICA DE LECTURA: Síntesis

TEXTO N° 08: Necesidades de los estudiantes.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Integra ideas.	Reduce la información del texto.	Analiza el contenido de la información.	Acota la información del texto.	Facilita la lectura activa.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:.....

FIRMA:.....

COORDINADORA



### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido

TÉCNICA DE LECTURA: Resumen

TEXTO N° 09: Funciones del estudio, factores que condicionan el estudio.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Destaca las ideas relevantes.	Discrimina las ideas.	Expone fiel y exactamente las ideas.	Redacta lo fundamental.	Extrae conclusiones.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:.....

FIRMA:.....

COORDINADORA

### b) Técnicas complejas de lectura.

### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido

TÉCNICA DE LECTURA: Mapa conceptual

TEXTO N° 05: órganos sensoriales.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Selecciona y ordena cuidadosamente los conceptos principales.	Organiza adecuadamente la información.	Evita densidad en los conceptos.	Usa palabras enlace adecuadamente.	Estructura adecuada, considerando sus elementos.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:.....

FIRMA:.....

COORDINADORA



### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido

TÉCNICA DE LECTURA: Mapa mental

TEXTO N° 06: Sistema digestivo.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Refleja las ideas centrales.	Establece relaciones entre ideas centrales.	Jerarquiza la información.	Utiliza formas, colores y dibujos.	Utiliza líneas al ramificar.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:..... FIRMA:.....

COORDINADORA

### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido

TÉCNICA DE LECTURA: Mapa semántico

TEXTO N° 07: Habilidades cognitivas-Metacognitivas y el Aprendizaje- Aprender a aprender.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Representa la idea central.	Relaciona con flechas las ideas clave.	Categoriza información.	Muestra relación entre conceptos y palabras enmarcadas.	representar distintas categorías.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:..... FIRMA:.....

COORDINADORA



### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido TÉCNICA DE LECTURA: Cuadro comparativo

TEXTO N° 10: De la cuna a la independencia.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Precisa los conceptos de comparación.	Identifica los elementos que van a comparar.	Identifica semejanzas.	Establece diferencias.	Extrae conclusiones.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:..... FIRMA:.....

COORDINADORA

### LISTA DE COTEJO

CURSO:.....GRUPO N°:.....NOMBRE DEL GRUPO:.....

METODOLOGÍA: Estudio dirigido TÉCNICA DE LECTURA: Uve heurística

TEXTO N° 12: Vitamina A en gestantes evaluadas mediante encuesta dietética.

COORDINADORA:.....

N° DE ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES DE EVALUACIÓN(*)					NOTA FINAL
		Formula la pregunta central.	Comprende la estructura del conocimiento.	Produce conocimiento.	Confronta ideas; crítica, reflexiva y creativamente.	Construye sus propios conocimientos.	
01							
02							
03							
04							
05							
PROMEDIO GRUPAL							

\*Cada indicador equivale a dos puntos, haciendo un total de 10.

FECHA:..... FIRMA:.....

COORDINADORA

**Confiabilidad:** La lista de cotejo de técnicas de lectura fue aplicada a una muestra piloto de 30 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Arzobispo Loayza I ciclo, cuyas características eran similares a la población examinada. Obtenido los puntajes totales se procedió a ordenar a los alumnos en dos grupos 25% con puntaje alto y 25% con puntaje bajo, una vez ordenado los datos se obtuvo de ellos la sumatoria, desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems de la prueba, finalmente para obtener el coeficiente de cada dimensión se aplicó la fórmula de kuder Richardson ( $r_{20}$ ) hallamos un coeficiente de correlación de 0.7 lo cual significa que existe una excelente confiabilidad.

Fórmula aplicada

Donde:

$$r_{20} = \frac{K}{K-1} * \left[ 1 - \frac{\sum \sigma^2}{\sigma^2} \right]$$

K= número de ítems  
 $\sigma^2$  = varianza

(Ver anexo N° 1.1(d))

En la tabla N° 6 se presenta los coeficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la lista de cotejo:

Tabla N° 6

Tabla de Küder Richadson para interpretar el valor hallado	
0.5 a menos	Confiabilidad nula
0.54 a 0.59	Confiabilidad baja
0.6 a 0.65	confiable
0.66 a 0.71	muy confiable
0.72 a 0.99	excelente confiabilidad
1	confiabilidad perfecta



## Validez de contenido

La validez de contenido de la lista de cotejo de técnicas de lectura fue realizada por juicio de expertos, quienes verificaron si los ítems guardan correspondencia o no con la teoría encontrada, la operacionalización de la variable y los objetivos planteados en la presente investigación. Cabe señalar que la lista de cotejo estaba constituida por 50 ítems. El riguroso proceso de validación al que fue sometido el instrumento en dos momentos: jueces expertos y prueba piloto, contribuyó a seleccionar los ítems pertinentes para medir la variable de investigación, de esta manera se redujo la lista de cotejo a 35 ítems. (Ver anexo N° 1.2d)

Los jueces expertos que participaron fueron cuatro:

1. Dra. María Isabel Núñez Florez
2. Dra. Tula Carola Sánchez García
3. Mg. Margarita Delia Villegas Colque
4. Mg. Enith Consuelo Díaz Rodríguez

Respecto a la validez de contenido de la lista de cotejo de técnicas de lectura, el jurado examinador emitió la siguiente opinión:

En la cuadro N° 18 presentamos las frecuencias y porcentajes de la opinión del juicio de expertos respecto a la validez de contenido de la lista de cotejo.

Cuadro N° 18

ASPECTOS	CRITERIOS																		TOTAL						
	Poco adecuado						Adecuado						Muy adecuado												
	Jurados						Jurados						Jurados												
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2			3	4			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			F	%			
Intencionalidad																1	25	1	25	1	25	1	25	4	100
Suficiencia																1	25	1	25	1	25	1	25	4	100
Consistencia								1	25									1	25	1	25	1	25	4	100
Coherencia																1	25	1	25	1	25	1	25	4	100

El 100% de los jueces expertos enuncian que la lista de cotejo para las técnicas de lectura presenta intencionalidad, suficiencia, consistencia y coherencia; de ello el instrumento es muy adecuado y equivale a un 100%, a excepción de consistencia que refleja 75 % en muy adecuado y 25 % adecuado para medir la variable Técnicas de Lectura.

## **CAPÍTULO IV TRABAJO DE CAMPO Y PROCESOS DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS**

### **4.1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Nuestra investigación tiene como población de estudio a las alumnas del primer ciclo académico de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Privada Arzobispo Loayza, Año Académico 2011- II.

En la primera parte del capítulo IV exponemos los resultados hallados respecto a los valores de las variable comprensión lectora, para obtener los resultados se aplicó estadística descriptiva, se trabajó con las frecuencias y porcentajes, de esta manera pretendemos explicar, analizar e interpretar los resultados obtenidos relacionados con las hipótesis específicas.

Para una mejor comprensión de los resultados hallados, se ha considerado cuatro momentos:

**Primero**, se refiere al nivel de comprensión lectora entre el grupo de control y el grupo experimental en la preprueba antes de la aplicación del taller de técnicas de lectura.

**Segundo**, se menciona a la comparación en el grupo de control en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

**Tercero**, se alude a la comparación del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

**Cuarto**, se explica el nivel de comprensión lectora del grupo experimental mediante la postprueba y la escala Likert de metacognición actitudinal para la comprensión lectora.

**Quinto**, se hace mención a la técnica de lectura que se debe emplear con frecuencia, respecto a la mejora de comprensión lectora.

A continuación presentamos el **primer momento**:

- 1.1. Descripción de la distribución de la población estudiada del grupo de control y el grupo experimental antes de aplicar la preprueba, respecto a la comprensión lectora, antes de la aplicación del taller de técnicas de lectura.

La población de estudio está constituida por 25 estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Privada Arzobispo Loayza, año académico 2011- II. El grupo de control está conformado por 25 alumnas en este grupo no se aplicó ninguna técnica de lectura, más que las cotidianas, mientras que en el grupo experimental constituido por 25 estudiantes se aplicó las técnicas de lectura.

De acuerdo a la distribución de la población estudiada y considerando los porcentajes obtenidos presentamos los siguientes resultados:

Aplicada la preprueba las estudiantes del grupo de control y el grupo experimental de la Facultad de Obstetricia, evidencian un 100% del nivel literal (básico) de comprensión lectora. Respecto al nivel

inferencial (medio) las alumnas del grupo de control presentan 0% frente a un 68% del grupo experimental. En cuanto al nivel crítico y/o critical (avanzado) las alumnas del grupo de control presentan 0% frente a un 32% del grupo experimental.

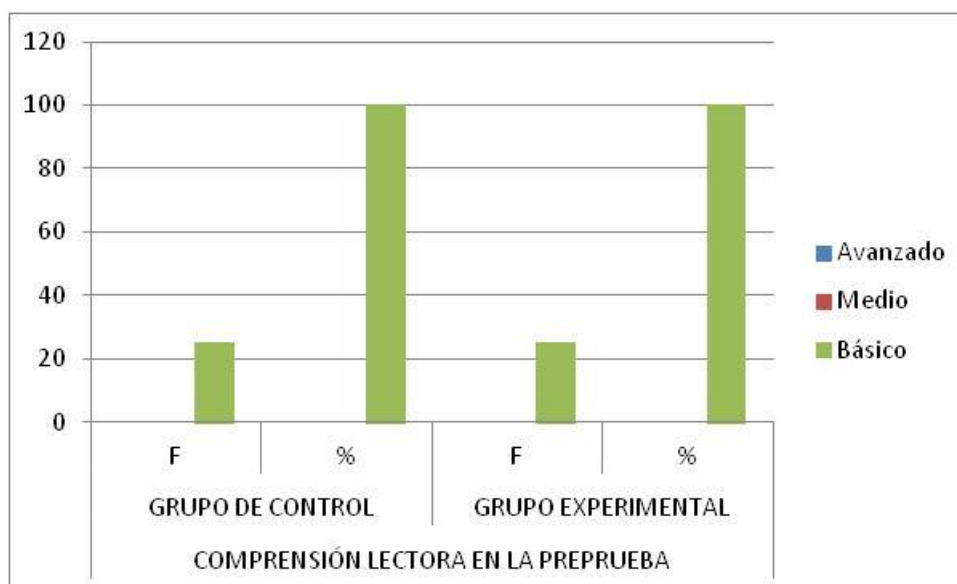
La tabla N° 7 nos muestra la frecuencia y porcentaje del grupo de control y el grupo experimental respecto a la comprensión lectora en la pre prueba.

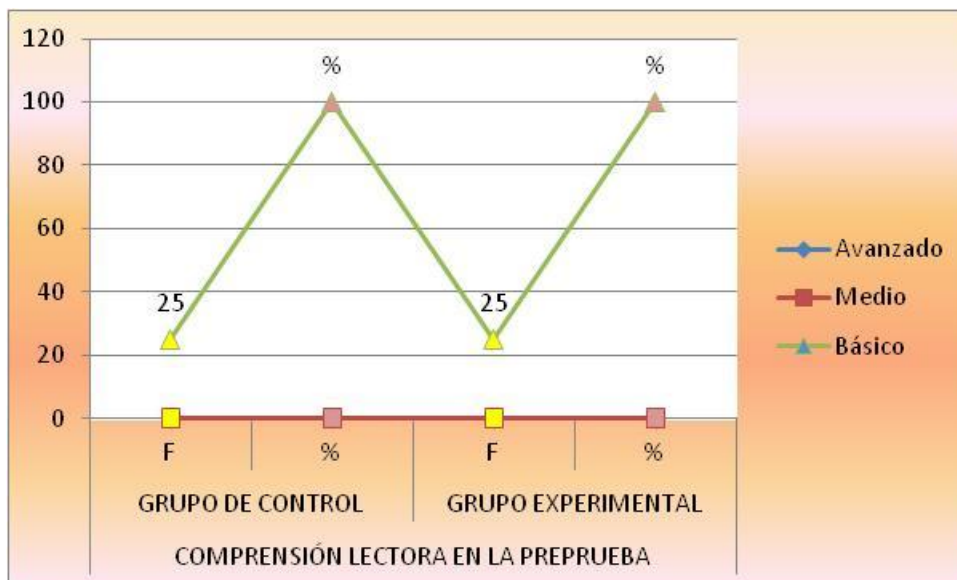
Tabla N° 7

NIVELES	COMPRESIÓN LECTORA EN LA PREPRUEBA			
	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	F	%	F	%
<b>Avanzado</b>	0	0	0	0
<b>Medio</b>	0	0	0	0
<b>Básico</b>	25	100	25	100
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

En el gráfico N° 1 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo de control y el grupo experimental respecto a la comprensión lectora en la pre prueba.

Gráfico N° 1





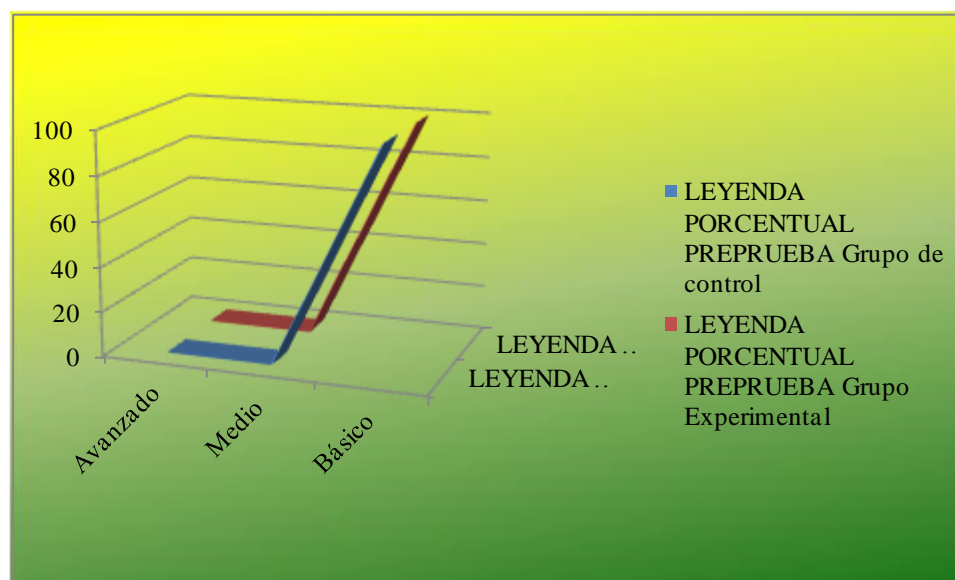
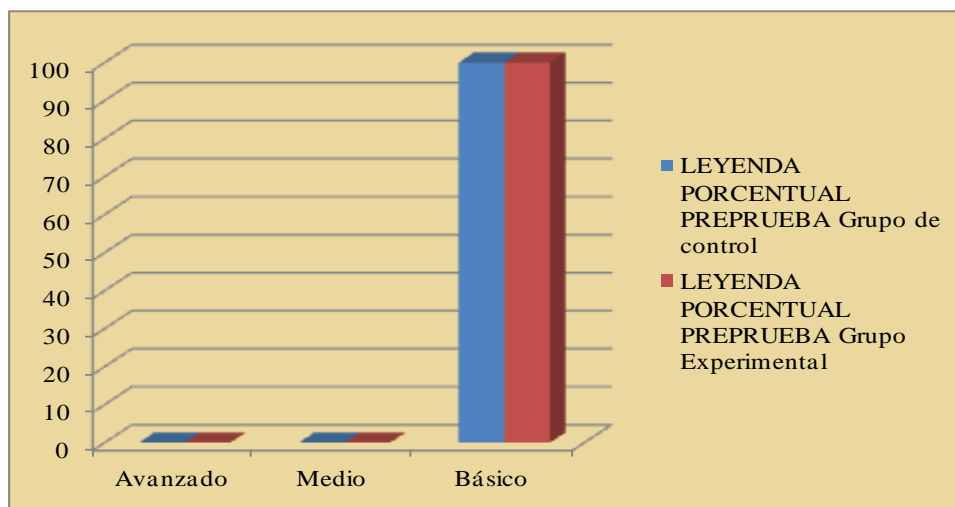
Aplicada la preprueba tanto al grupo de control como al grupo experimental cuyas características fueron similares se demuestra que el 100 % de alumnas comprenden básicamente al leer; es decir, en un nivel de comprensión literal de lectura. Tal como se detalla en la tabla N° 8.

Tabla N° 8

NIVELES	LEYENDA	
	PORCENTUAL PREPRUEBA	
	Grupo de control	Grupo Experimental
Avanzado	0	0
Medio	0	0
Básico	100	100

En el gráfico N° 2 presentamos el porcentaje del grupo de control y el grupo experimental respecto a la comprensión lectora en la preprueba.

Gráfico N° 2



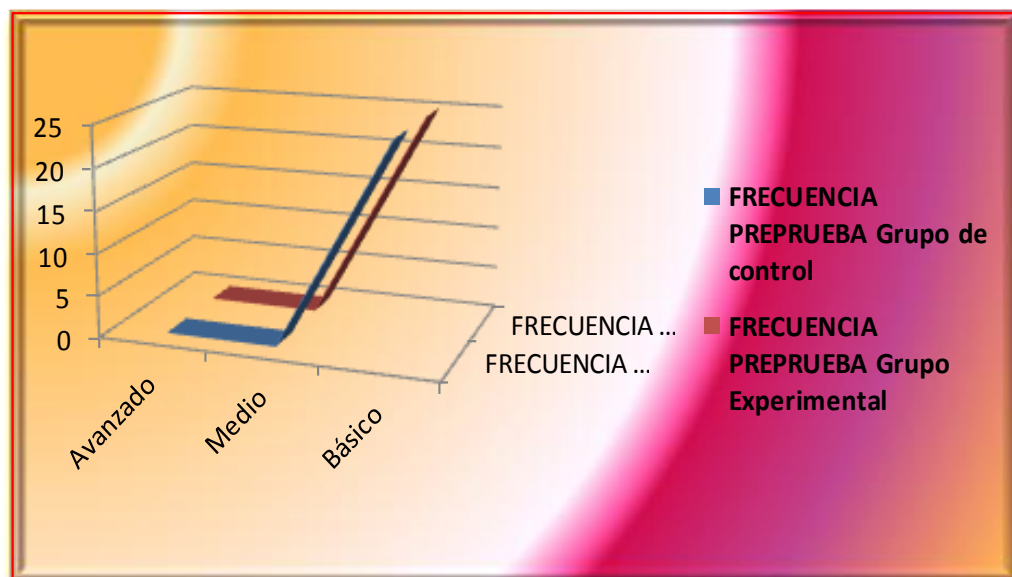
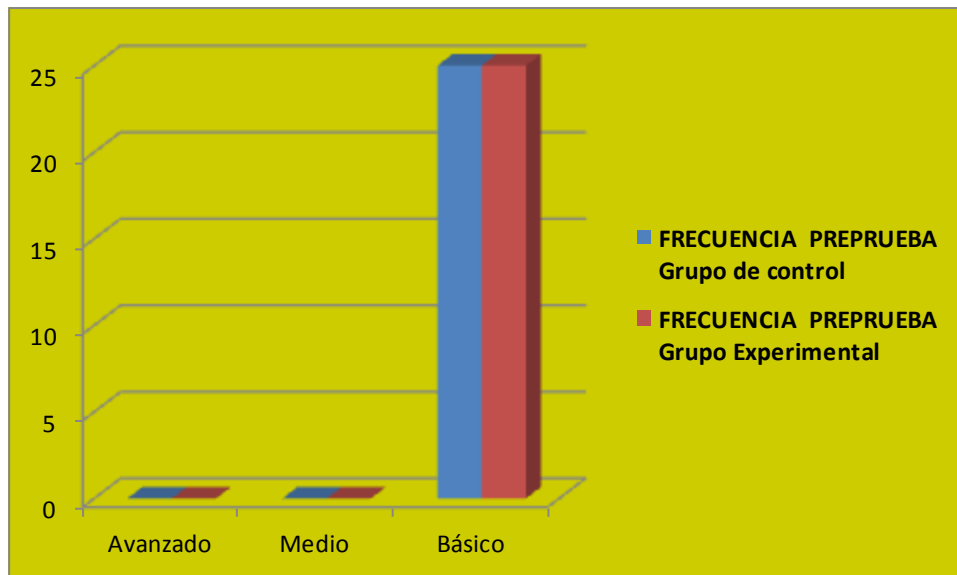
La aplicación de la preprueba tal como se aprecia en la tabla N° 9 el grupo de control y experimental cuya frecuencia es de 25.

Tabla N° 9

NIVELES	LEYENDA	
	FRECUENCIA PREPRUEBA	
	Grupo de control	Grupo Experimental
Avanzado	0	0
Medio	0	0
Básico	25	25

En el gráfico N° 3 presentamos la frecuencia del grupo de control y el grupo experimental respecto a la comprensión lectora en la preprueba.

**Gráfico N° 3**



A continuación presentamos **el segundo momento:**



**1.2.** Descripción de la distribución de la población estudiada del grupo de control en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

- Referente a la preprueba y postprueba el grupo de control evidencia un 0% de nivel crítico (avanzado) de Comprensión. El 0% de las estudiantes del grupo de control se ubican en el nivel inferencial (medio) en la pre y postprueba de Comprensión Lectora; mientras que, al 100% se ubican en el nivel literal (básico) tanto en la pre como en la postprueba de Comprensión Lectora del grupo de control.

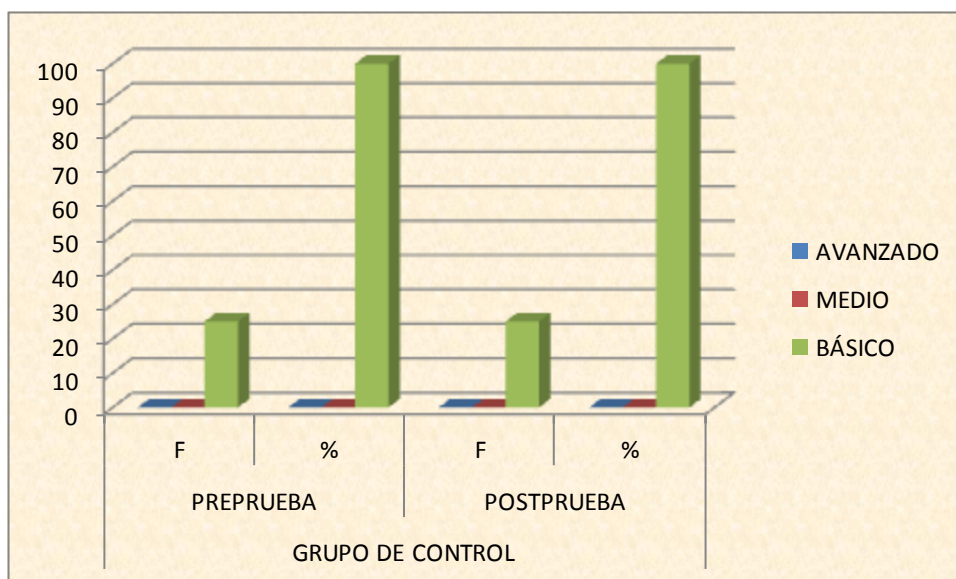
La tabla N° 10 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.

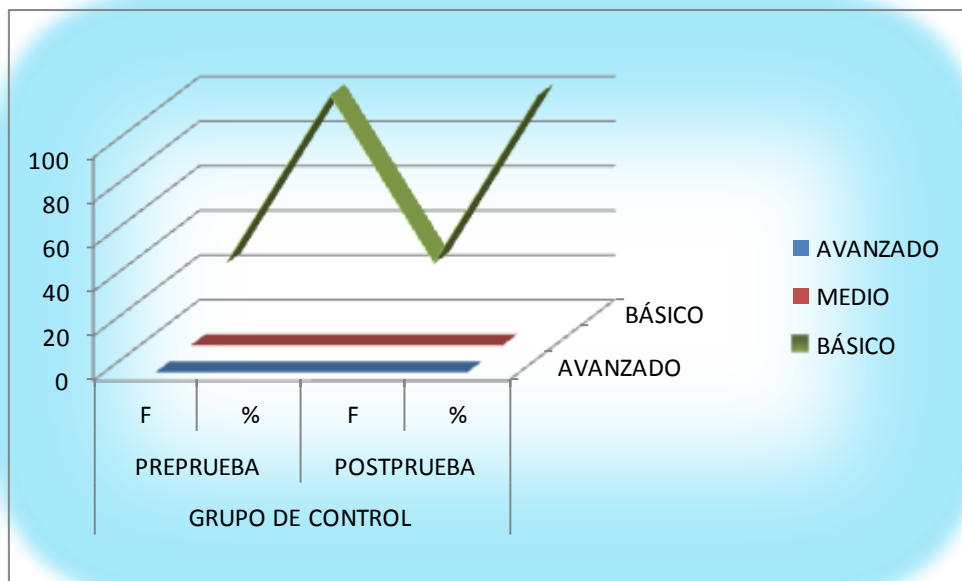
Tabla N° 10

NIVELES	GRUPO DE CONTROL			
	PREPRUEBA		POSTPRUEBA	
	F	%	F	%
AVANZADO	0	0	0	0
MEDIO	0	0	0	0
BÁSICO	25	100	25	100

En el gráfico N° 4 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.

Gráfico N° 4





Preprueba y postprueba en el grupo de control refleja al 100% de alumnas que comprenden literalmente; es decir, lo básico en comprensión de lectura.

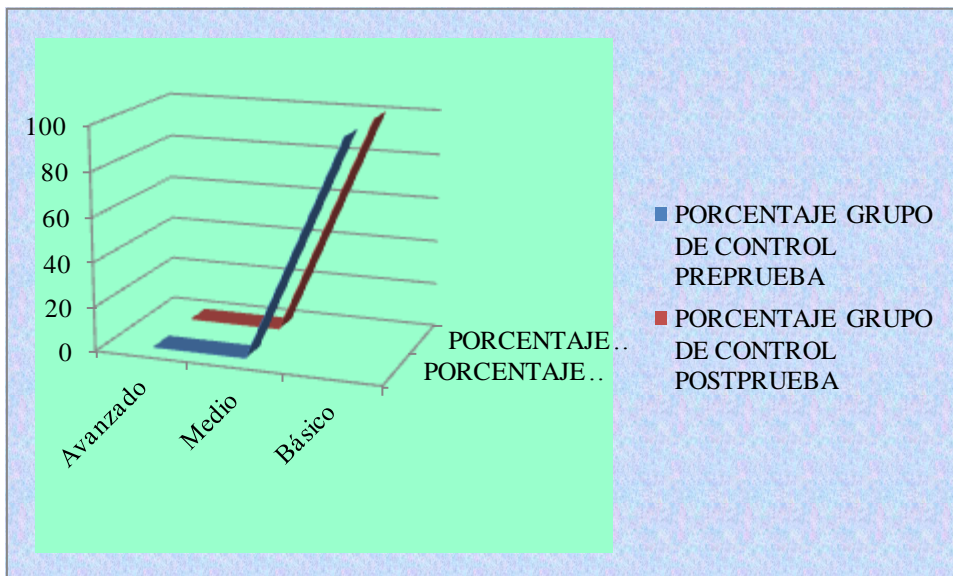
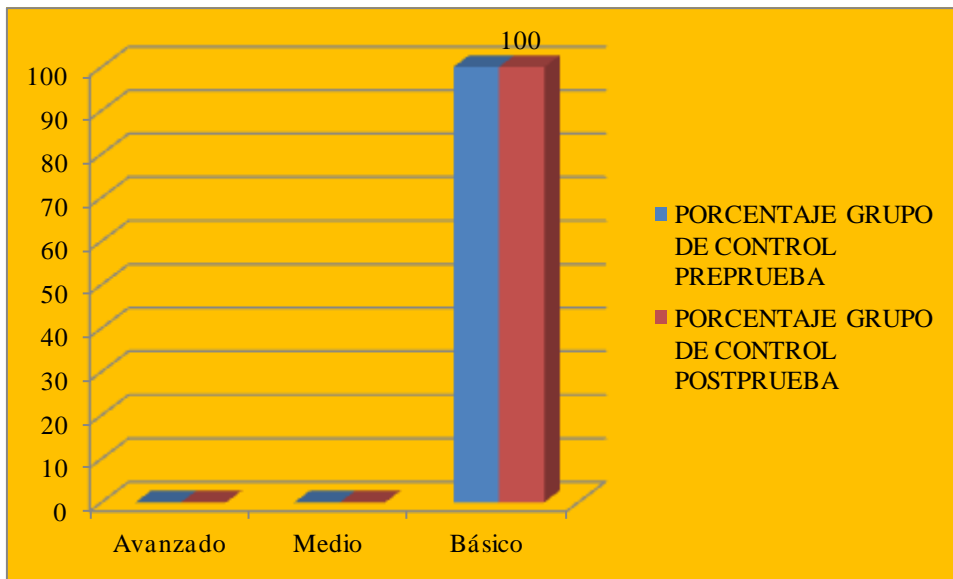
La tabla N° 11 presentamos el porcentaje del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.

Tabla N° 11

NIVELES	PORCENTAJE GRUPO DE CONTROL	
	PREPRUEBA	POSTPRUEBA
Avanzado	0	0
Medio	0	0
Básico	100	100

En el gráfico N° 5 presentamos el porcentaje del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.

**Gráfico N° 5**



La frecuencia en el grupo de control fue 25 en la preprueba y 25 en la postprueba y se evidencia en el nivel básico.

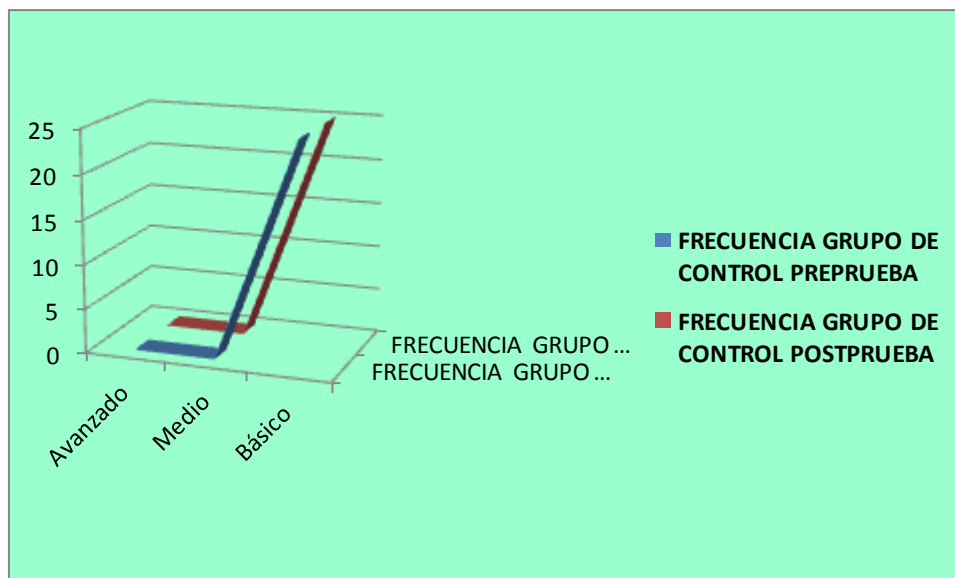
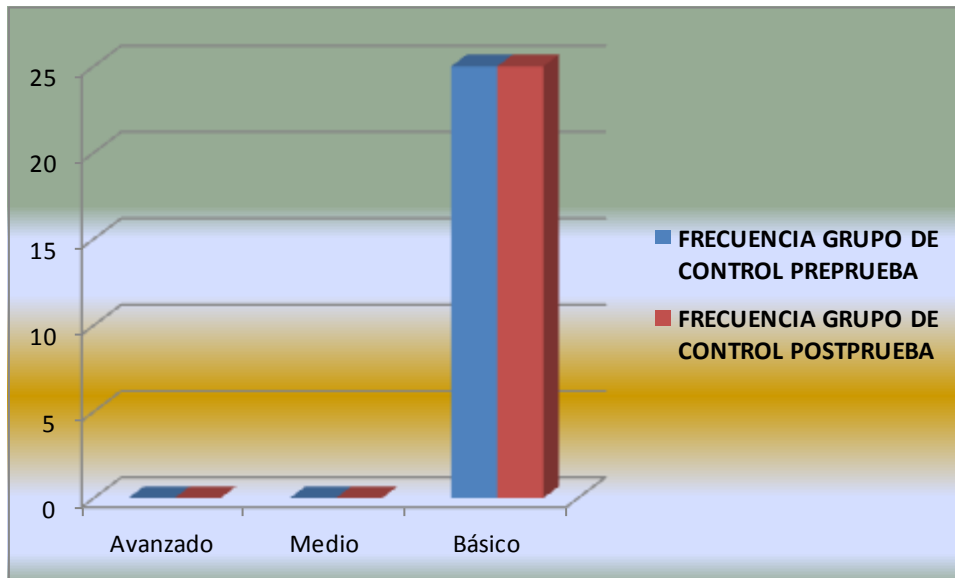
La tabla N° 12 presentamos la frecuencia del grupo de control respecto a la Comprensión Lectora en la preprueba y postprueba.

**Tabla N° 12**

NIVELES	FRECUENCIA GRUPO DE CONTROL	
	PREPRUEBA	POSTPRUEBA
Avanzado	0	0
Medio	0	0
Básico	25	25

En el gráfico N° 6 presentamos la frecuencia del grupo de control respecto a la comprensión lectora en la preprueba y postprueba.

**Gráfico N° 6**



A continuación presentamos el **tercer momento**:

**1.3.** Descripción de la distribución de la población estudiada del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

- En el grupo experimental la preprueba evidencia un 100% de nivel literal (básico) de Comprensión Lectora frente a un 0% en la postprueba. El 0% de las estudiantes del grupo experimental se ubican en el nivel inferencial (medio) de la preprueba de Comprensión Lectora mientras que al 68% de las alumnas del grupo experimental en la postprueba le corresponde este nivel; y del mismo grupo experimental en la preprueba evidencia 0% en el nivel crítico (avanzado) de Comprensión Lectora en tanto que en la postprueba evidencia 32% las alumnas que corresponden a este nivel. Estos porcentajes hallados nos muestran que la aplicación de las Técnicas de Lectura incrementó el nivel de Comprensión Lectora en el grupo experimental tanto a nivel inferencial (medio) y crítico (avanzado) de Comprensión Lectora. Finalmente el grupo experimental presenta un 68% de nivel inferencial (medio) de Comprensión Lectora y 32% al nivel crítico (avanzado) de Comprensión Lectora de las estudiantes del grupo experimental.

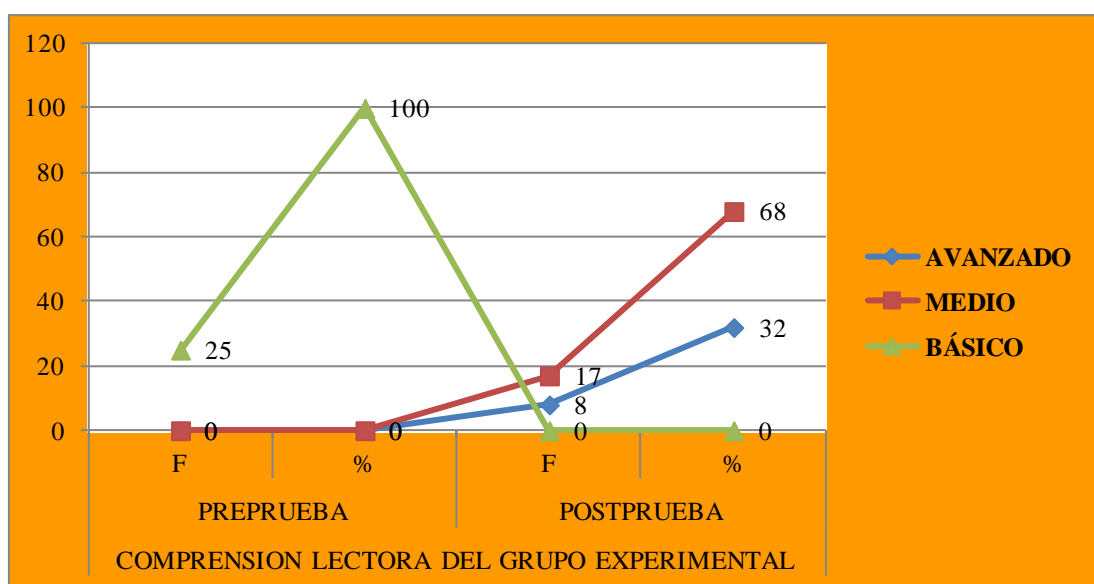
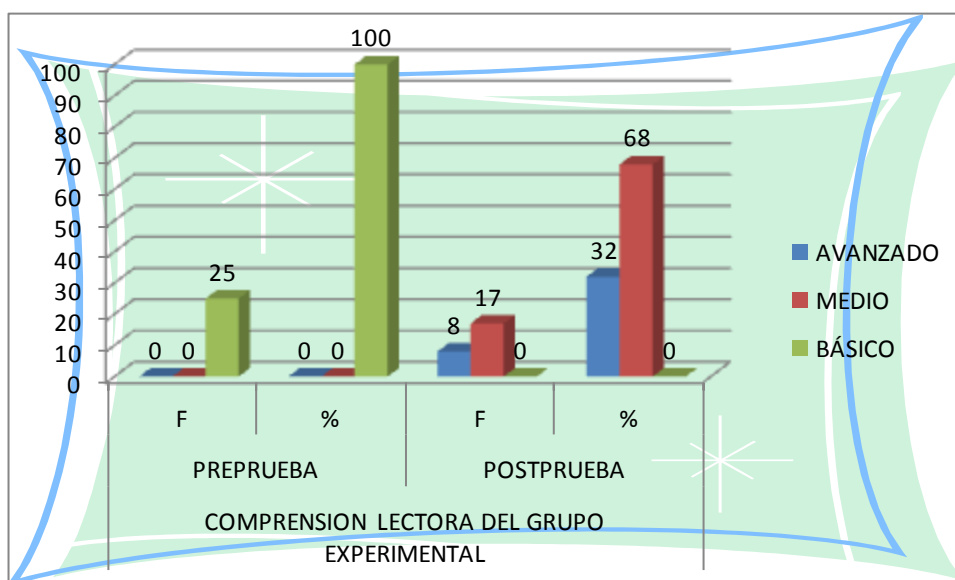
La tabla N° 13 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

Tabla N° 13

NIVELES	COMPRENSION LECTORA DEL GRUPO EXPERIMENTAL			
	PREPRUEBA		POSTPRUEBA	
	F	%	F	%
AVANZADO	0	0	8	32
MEDIO	0	0	17	68
BÁSICO	25	100	0	0

En el gráfico N° 7 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

Gráfico N° 7



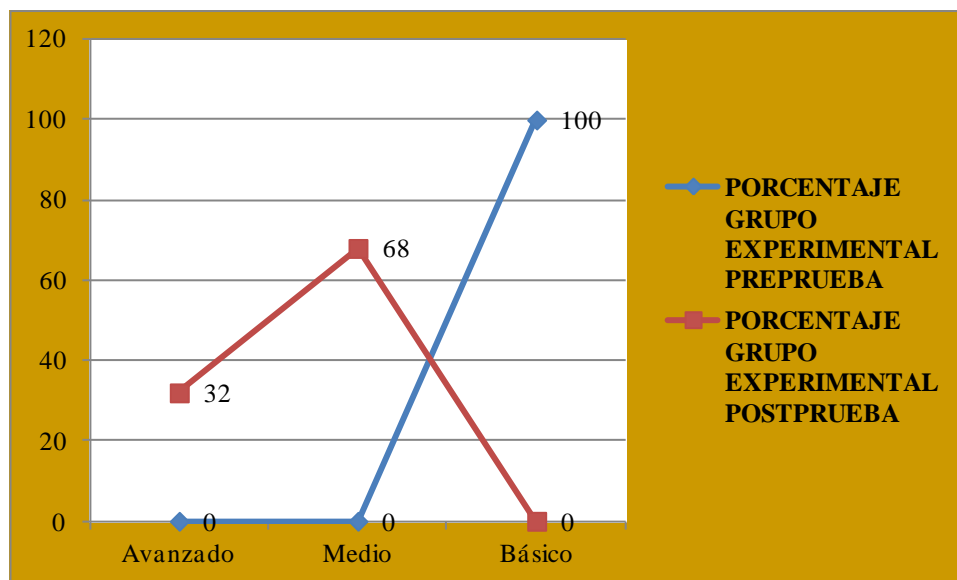
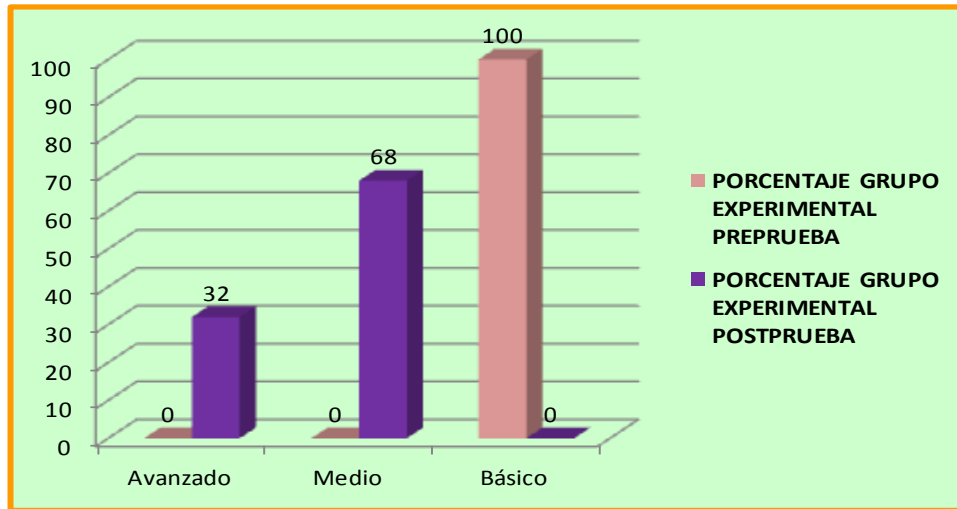
La tabla N° 14 presentamos los porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

Tabla N° 14

NIVELES	PORCENTAJE GRUPO EXPERIMENTAL	
	PREPRUEBA	POSTPRUEBA
Avanzado	0	32
Medio	0	68
Básico	100	0

En el gráfico N° 8 presentamos el porcentaje del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la Comprensión Lectora.

**Gráfico N° 8**



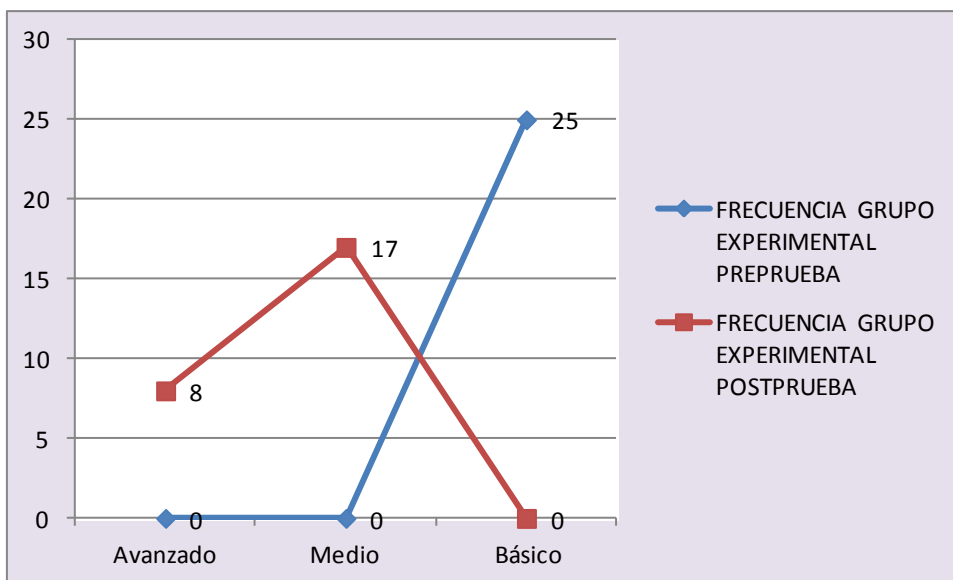
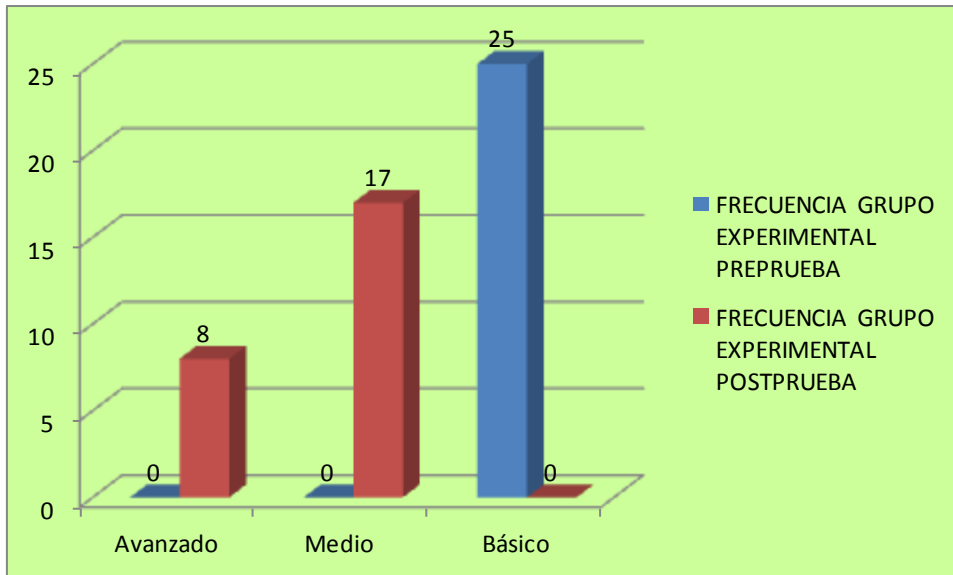
La tabla N° 15 presentamos las frecuencias del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

**Tabla N° 15**

NIVELES	FRECUENCIA GRUPO EXPERIMENTAL	
	PREPRUEBA	POSTPRUEBA
Avanzado	0	8
Medio	0	17
Básico	25	0

En el gráfico N° 9 presentamos la frecuencia del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a la comprensión lectora.

**Gráfico N° 9**



A continuación presentamos el **cuarto momento**:



**1.4.** Explicación de la distribución de la población estudiada del grupo experimental mediante la escala Likert de metacognición actitudinal para la comprensión lectora.

- En el grupo experimental la escala Likert refleja un 72% muy adecuado/avanzado (de nivel crítico) de comprensión lectora frente a un 28% adecuado/medio (de nivel inferencial) en la postprueba. El 0% de las estudiantes del grupo experimental se ubican en el nivel poco adecuado-bajo (de nivel básico) en la postprueba de comprensión lectora.

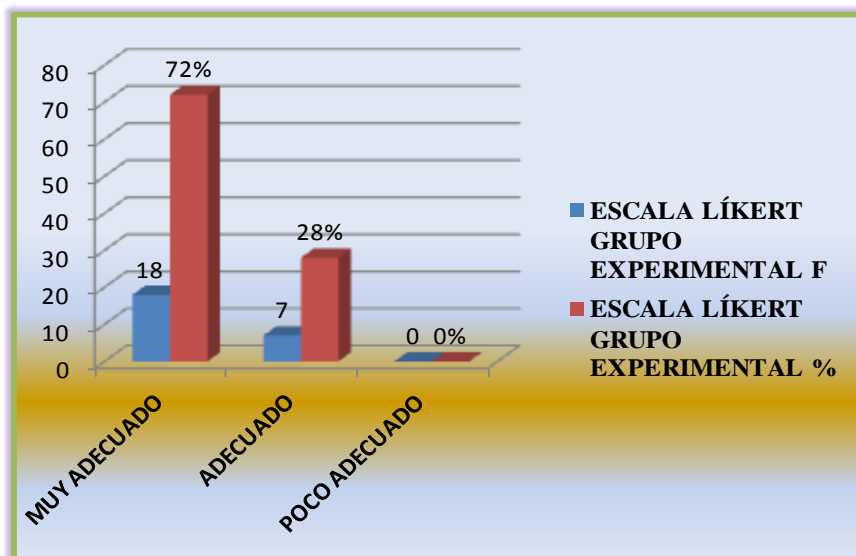
La tabla N° 16 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la escala Likert, respecto a la comprensión lectora.

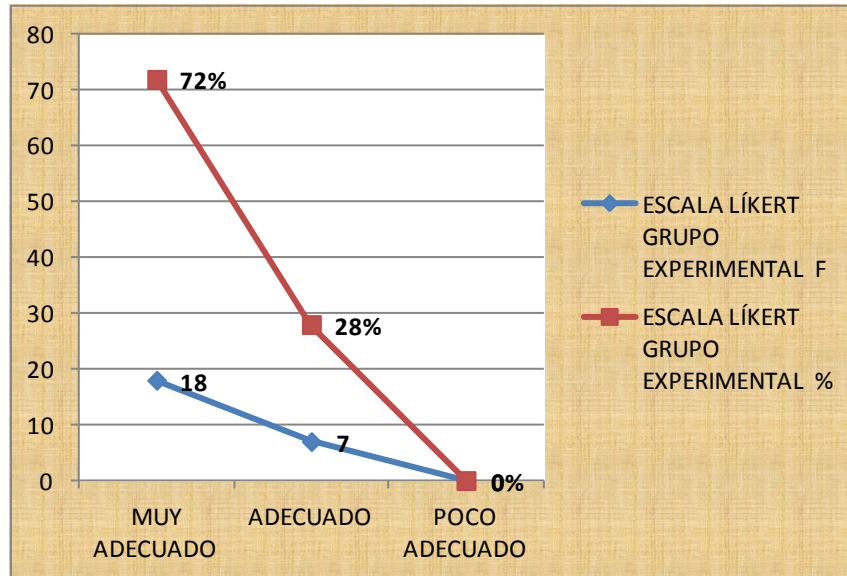
Tabla N° 16

VALORES	ESCALA LÍKERT	
	GRUPO EXPERIMENTAL	
	F	%
MUY ADECUADO	18	72
ADECUADO	7	28
POCO ADECUADO	0	0

En el gráfico N° 10 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la escala Likert, respecto a la comprensión lectora.

Gráfico N° 10





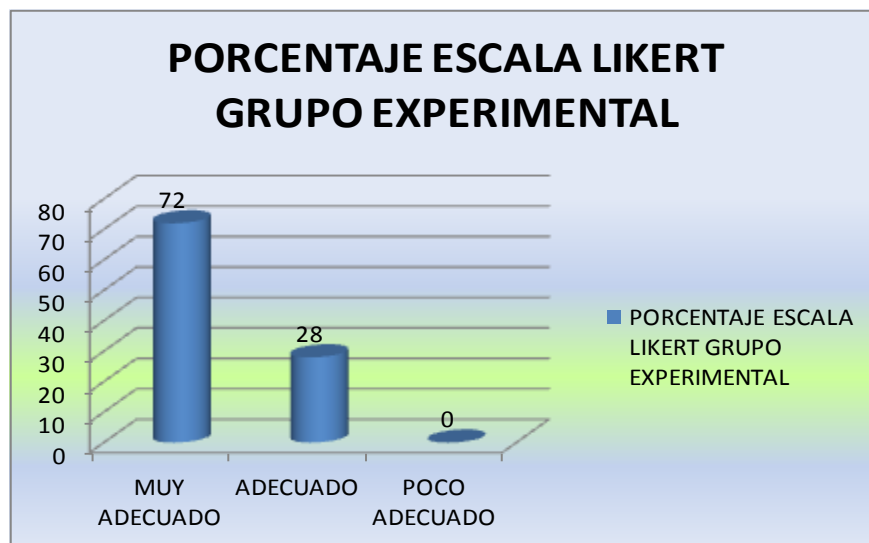
La tabla N° 17 presentamos los porcentajes del grupo experimental en la escala Likert de la postprueba, respecto a la comprensión lectora.

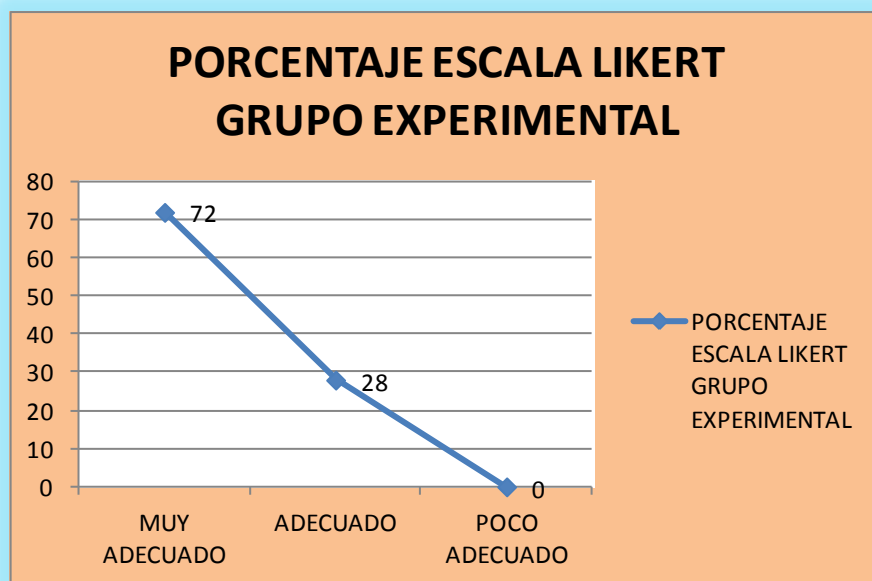
Tabla N° 17

VALORES	PORCENTAJE ESCALA LIKERT
	GRUPO EXPERIMENTAL
MUY ADECUADO	72
ADECUADO	28
POCO ADECUADO	0

En el gráfico N° 11 presentamos el porcentaje del grupo experimental de la escala Likert en la postprueba, respecto a la comprensión lectora.

Gráfico N° 11





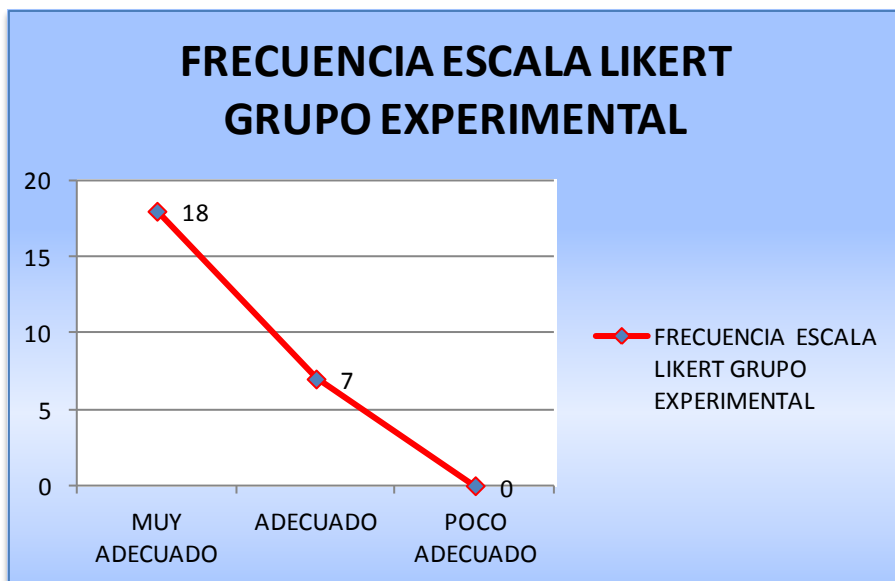
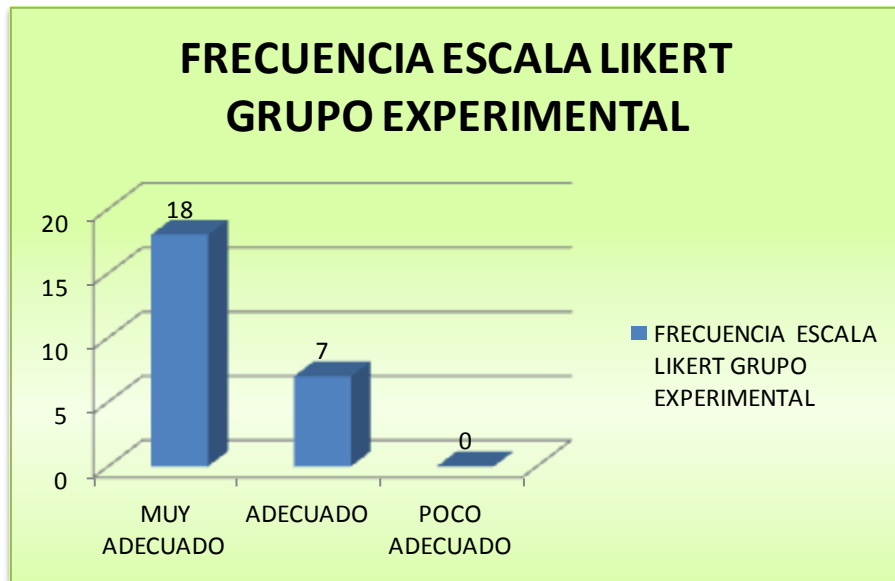
La tabla N° 18 presentamos las frecuencias del grupo experimental en la escala likert, respecto a la comprensión lectora.

Tabla N° 18

VALORES	FRECUENCIA ESCALA LIKERT
	GRUPO EXPERIMENTAL
MUY ADECUADO	18
ADECUADO	7
POCO ADECUADO	0

En el gráfico N° 12 presentamos la frecuencia del grupo experimental en la escala Likert, respecto a la comprensión lectora.

Gráfico N° 12



**1.5.** Explicación de la distribución de la población estudiada del grupo experimental mediante la lista de cotejo para las técnicas de lectura a fin de mejorar en comprensión lectora.

- El 72% de las estudiantes del grupo experimental aplican técnicas complejas de lectura en el nivel muy apropiada, un 28 % evidencia apropiada y 0% corresponde a no apropiada. Asimismo que al 8% de las alumnas del grupo experimental en la lista de cotejo le corresponde una técnica básica de lectura muy apropiada, del mismo grupo experimental en la lista de cotejo evidencia 92% en una técnica básica de lectura apropiada; y en una técnica básica de lectura poco apropiada evidencia 0%. Estos porcentajes hallados nos muestran que la aplicación de las técnicas complejas de lectura incrementó el nivel de comprensión lectora más aún que las técnicas básicas de lectura en cuanto a un nivel muy apropiadas.

**a. Técnicas complejas de lectura.**

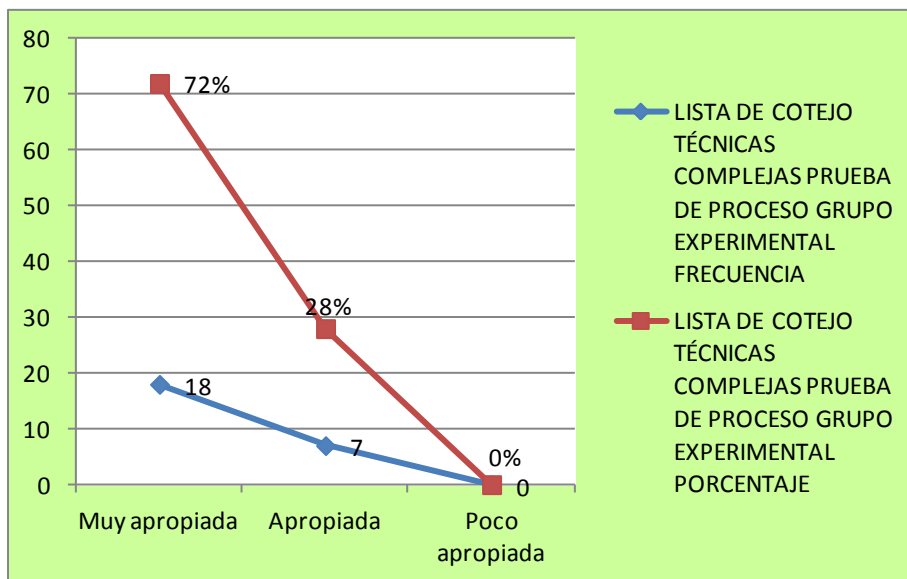
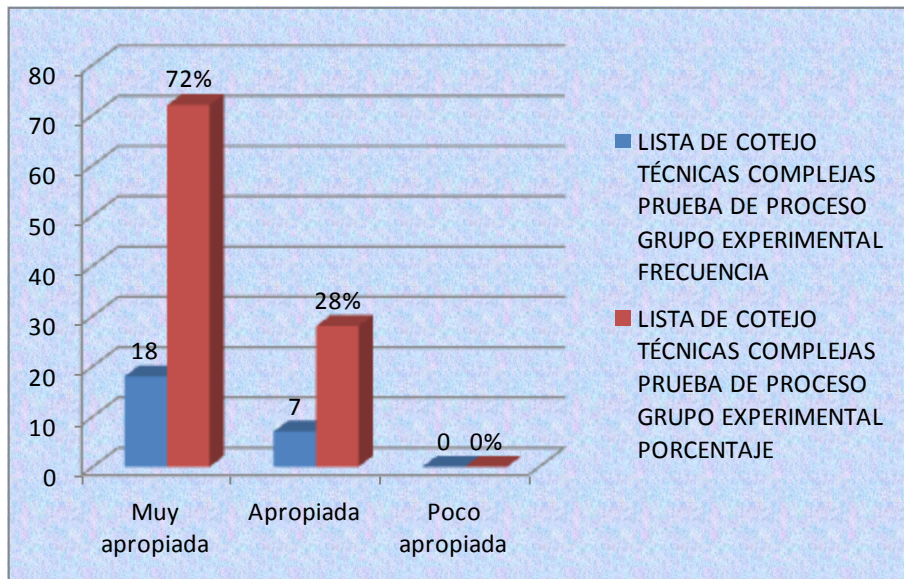
La tabla N° 19 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental de la prueba de proceso en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.

Tabla N° 19

LISTA DE COTEJO TÉCNICAS COMPLEJAS		
PRUEBA DE PROCESO		
VALORES	GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy apropiada	18	72
Apropiada	7	28
Poco apropiada	0	0

En el gráfico N° 13 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a las técnicas complejas de lectura.

**Gráfico N° 13**



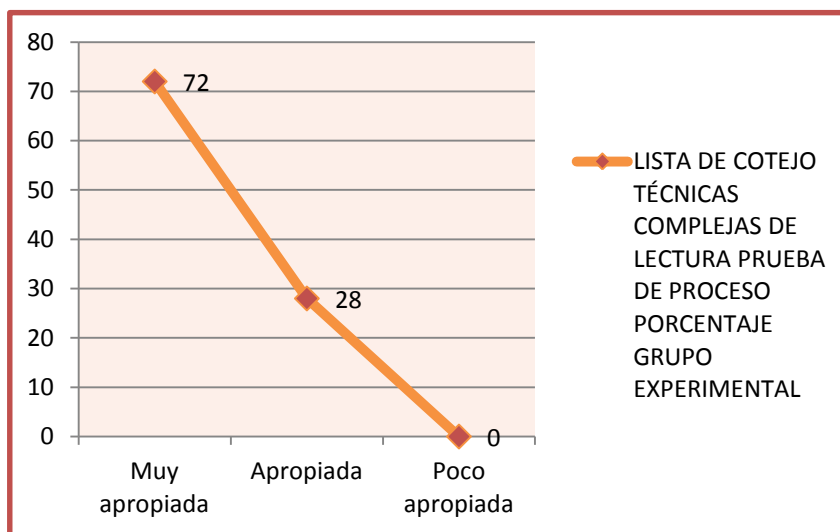
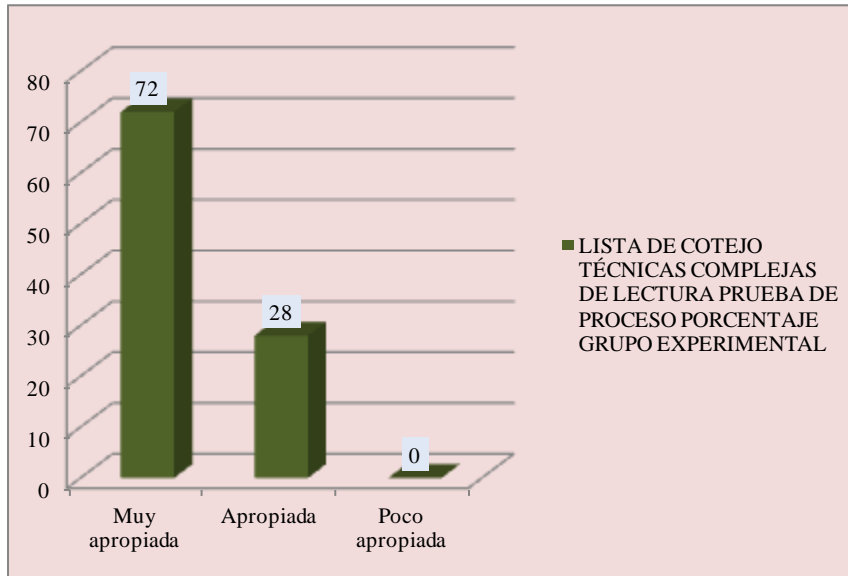
La tabla N° 20 presentamos los porcentajes del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.

**Tabla N° 20**

LISTA DE COTEJO TÉCNICAS COMPLEJAS DE LECTURA	
PRUEBA DE PROCESO	
VALORES	PORCENTAJE GRUPO EXPERIMENTAL
Muy apropiada	72
Apropriadada	28
Poco apropiada	0

En el gráfico N° 14 presentamos el porcentaje del grupo experimental de la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.

**Gráfico N° 14**



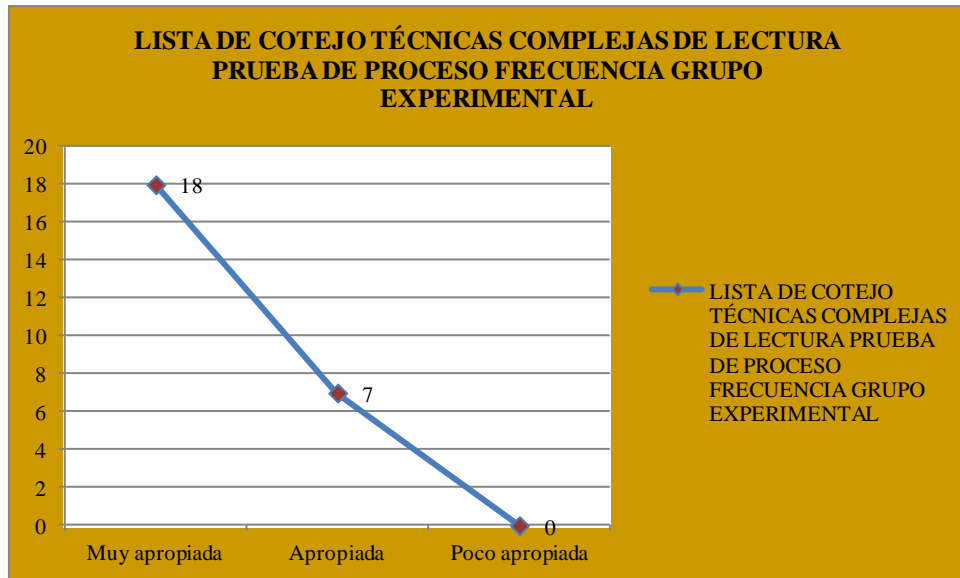
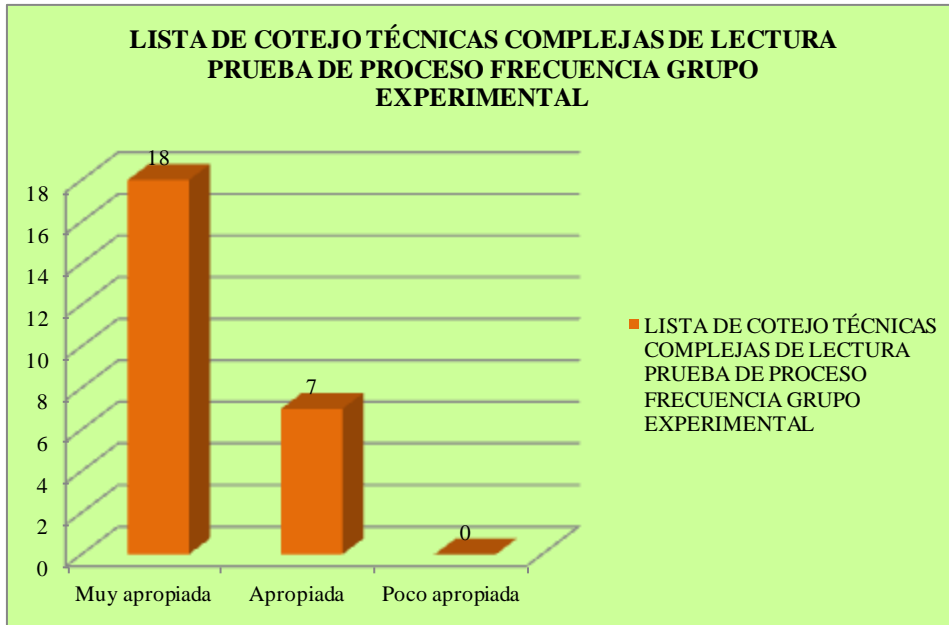
La tabla N° 21 presentamos las frecuencias del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.

**Tabla N° 21**

LISTA DE COTEJO TÉCNICAS COMPLEJAS DE LECTURA	
PRUEBA DE PROCESO	
VALORES	FRECUENCIA GRUPO EXPERIMENTAL
Muy apropiada	18
Apropiada	7
Poco apropiada	0

En el gráfico N° 15 presentamos la frecuencia del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.

**Gráfico N° 15**





- ✚ A continuación presentamos la técnica compleja de lectura que determina mejor comprensión lectora según jerarquía de acuerdo a su aplicabilidad.

Valga explicar que el 22% de las estudiantes del grupo experimental se refleja que aplican como técnica compleja de lectura en el nivel muy apropiada a la uve heurística con un calificativo de 19 en la escala vigesimal. Por lo demás, un 21 % evidencia el cuadro comparativo como técnica de lectura con nota 18, 20% corresponde al mapa semántico con 17 en escala vigesimal, el 19% se plasma para mapa mental con 16 de nota y, el mapa conceptual evidencia 18% con nota de 15. Estos porcentajes hallados nos muestran que la totalidad de técnicas complejas de lectura son muy apropiadas; sin embargo, la técnica compleja de lectura uve heurística incrementó el nivel de comprensión lectora más aún que las otras; por ello fue aplicada en la preprueba, en el proceso: los textos N° 13 y en la postprueba. (Ver anexo N° 6: en programación de prácticas)

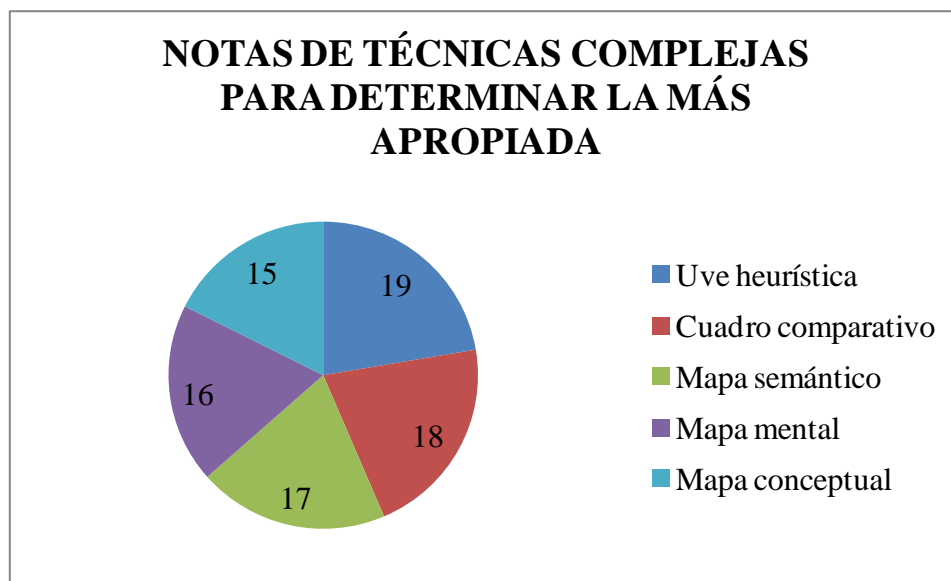
En la tabla N° 22 presentamos las notas según jerarquía, respecto a las técnicas complejas de lectura.

Tabla N° 22

<b>TÉCNICAS COMPLEJAS</b>	<b>JERARQUÍA</b>	<b>NOTAS</b>
Uve heurística	1°	19
Cuadro comparativo	2°	18
Mapa semántico	3°	17
Mapa mental	4°	16
Mapa conceptual	5°	15

En el gráfico N° 16 presentamos las notas de técnicas complejas de lectura para determinar según jerarquía la más apropiada.

Gráfico N° 16



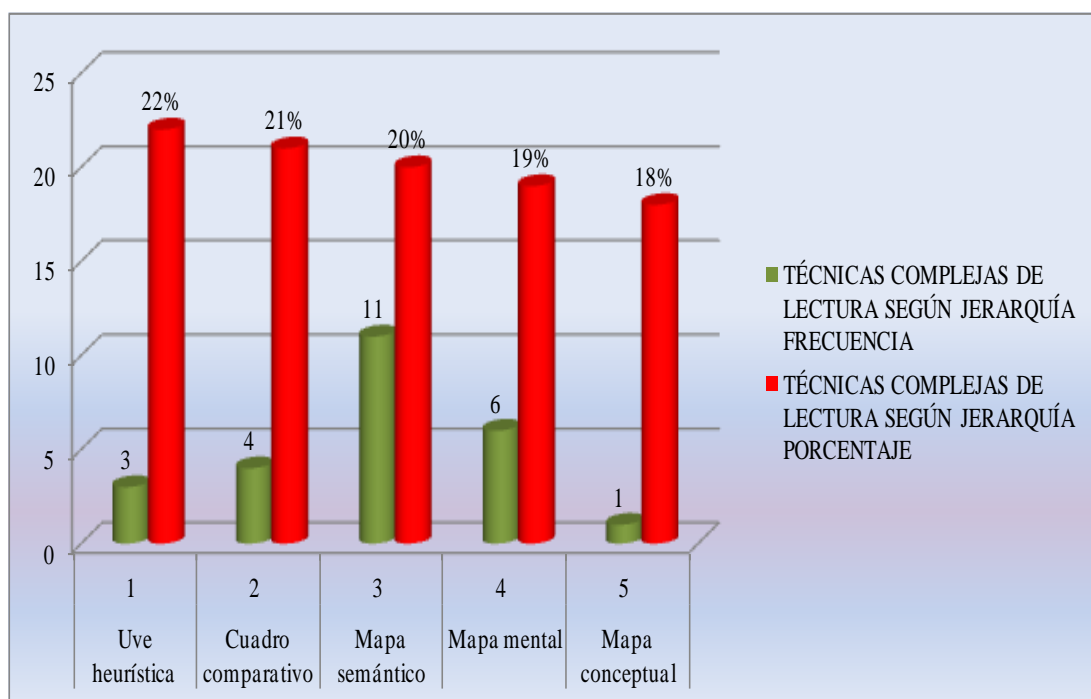
La tabla N° 23 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental de la prueba de proceso en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura muy apropiada, según su jerarquía.

Tabla N° 23

<b>TÉCNICAS COMPLEJAS DE LECTURA SEGÚN JERARQUÍA</b>			
	<b>JERARQUÍA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Uve heurística	1°	3	22
Cuadro comparativo	2°	4	21
Mapa semántico	3°	11	20
Mapa mental	4°	6	19
Mapa conceptual	5°	1	18
<b>TOTAL</b>		25	100

En el gráfico N° 17 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la prueba de proceso y postprueba, respecto a las técnicas complejas de lectura; a fin de determinar cuál es muy apropiada.

**Gráfico N° 17**



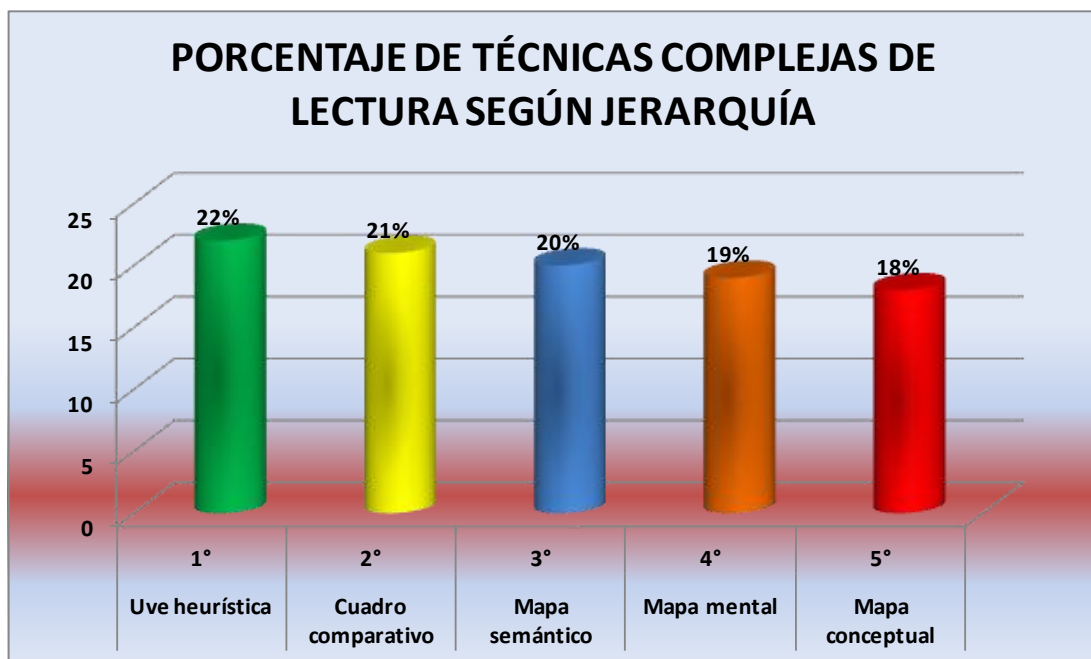
La tabla N° 24 presentamos los porcentajes del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura que determina como muy adecuada a la uve heurística.

Tabla N° 24

PORCENTAJE DE TÉCNICAS COMPLEJAS DE LECTURA SEGÚN JERARQUÍA		
Uve heurística	1°	22
Cuadro comparativo	2°	21
Mapa conceptual	3°	20
Mapa mental	4°	19
Mapa semántico	5°	18

En el gráfico N° 18 presentamos el porcentaje del grupo experimental de la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura.

Gráfico N° 18



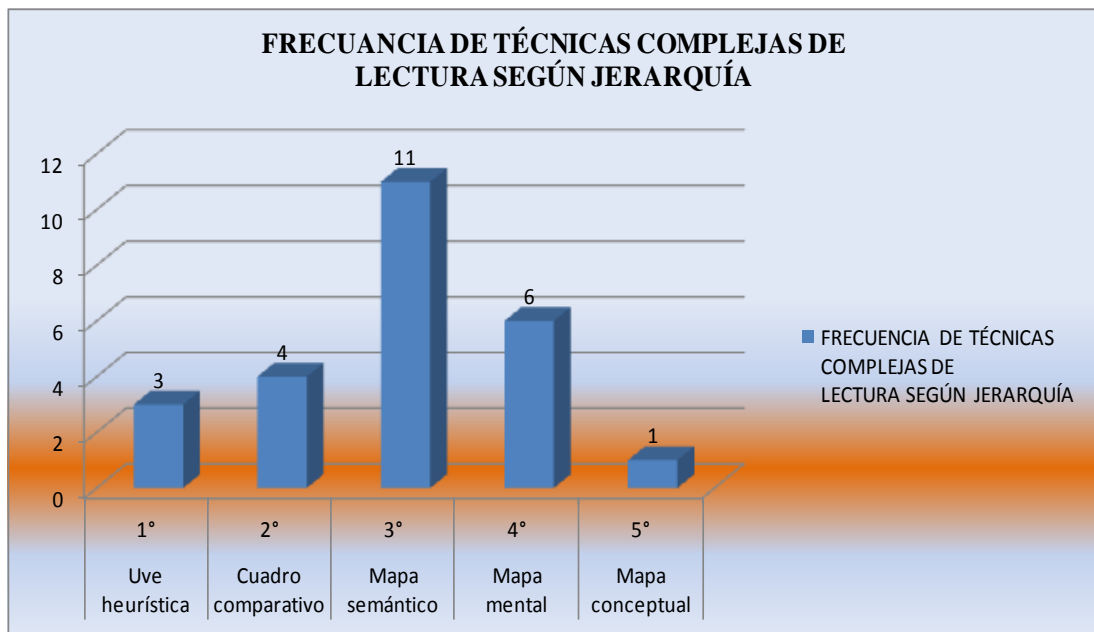
La tabla N° 25 presentamos las frecuencias del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura como muy adecuada.

Tabla N° 25

FRECUENCIA DE TÉCNICAS COMPLEJAS DE LECTURA SEGÚN JERARQUÍA		
Uve heurística	1°	3
Cuadro comparativo	2°	4
Mapa semántico	3°	11
Mapa mental	4°	6
Mapa conceptual	5°	1

En el gráfico N° 19 presentamos la frecuencia del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas complejas de lectura como muy adecuada.

Gráfico N° 19



✚ Asimismo presentamos la técnica compleja de lectura que determina mejor comprensión lectora según las notas en la pre y postprueba.

Se aprecia la diferencia de notas en la pre y postprueba, En la preprueba obtienen un calificativo de 07 que equivale al 28% de la muestra, considerándose a la uve heurística como técnica de lectura poco apropiada; en tanto que refleja que las alumnas logran un calificativo de 19 en la postprueba y equivale a un 76% de la muestra; así que se refleja que la uve heurística como técnica compleja de lectura es muy apropiada. Por lo tanto el rendimiento del grupo experimental mejoró 12 puntos en la escala vigesimal que equivale al 48%. Tanto para la preprueba como para la postprueba se consideró el promedio del logro de la muestra de estudio; es decir de las 25 alumnas del grupo experimental, y para saber cuánto mejoraron las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Arzobispo Loayza en el nivel de comprensión lectora producto de la aplicación de la técnica uve heurística se aplicó la siguiente fórmula:

$$\text{Preprueba} - \text{Postprueba} = X$$

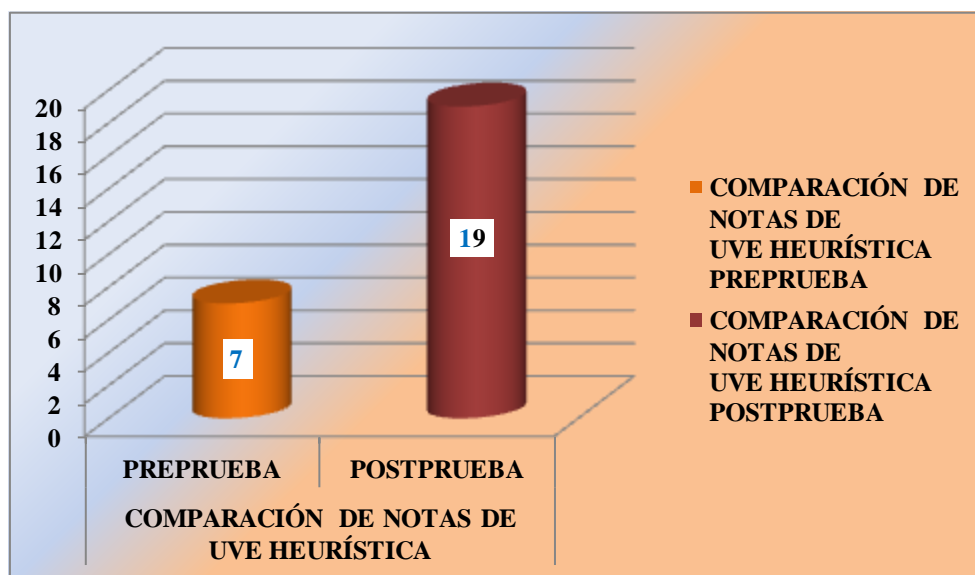
La tabla N° 26 presentamos la diferencia de notas en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja muy apropiada.

Tabla N° 26

COMPARACIÓN DE NOTAS DE UVE HEURÍSTICA	
PREPRUEBA	POSTPRUEBA
7	19

En el gráfico N° 20 presentamos la diferencia de notas en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja muy apropiada.

Gráfico N° 20



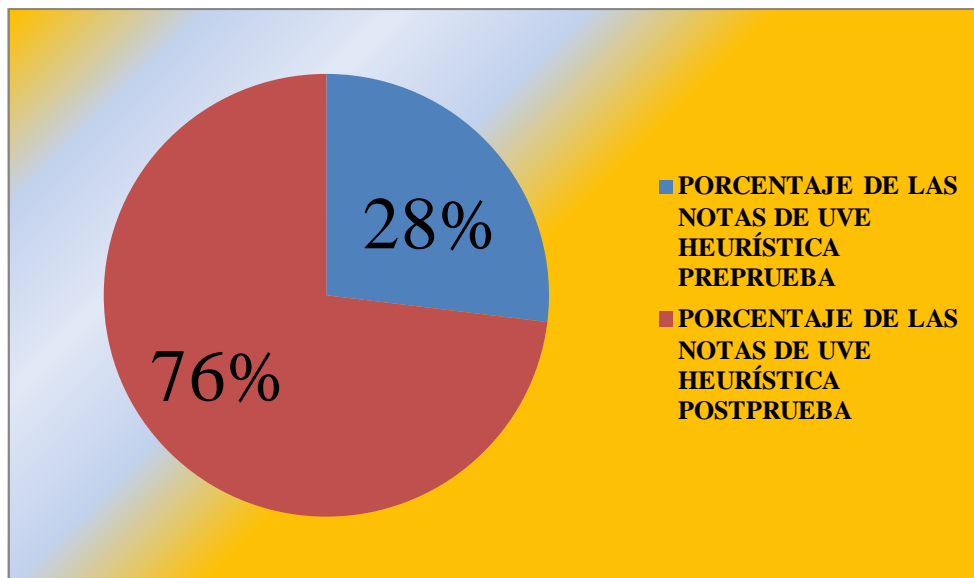
La tabla N° 27 presentamos el porcentaje en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja.

Tabla N° 27

PORCENTAJE DE LAS NOTAS DE UVE HEURÍSTICA	
PREPRUEBA	POSTPRUEBA
28	76

En el gráfico N° 21 presentamos el porcentaje en la pre y postprueba del grupo experimental, respecto a la uve heurística como técnica compleja.

Gráfico N° 21



**b. Técnicas básicas de lectura.**

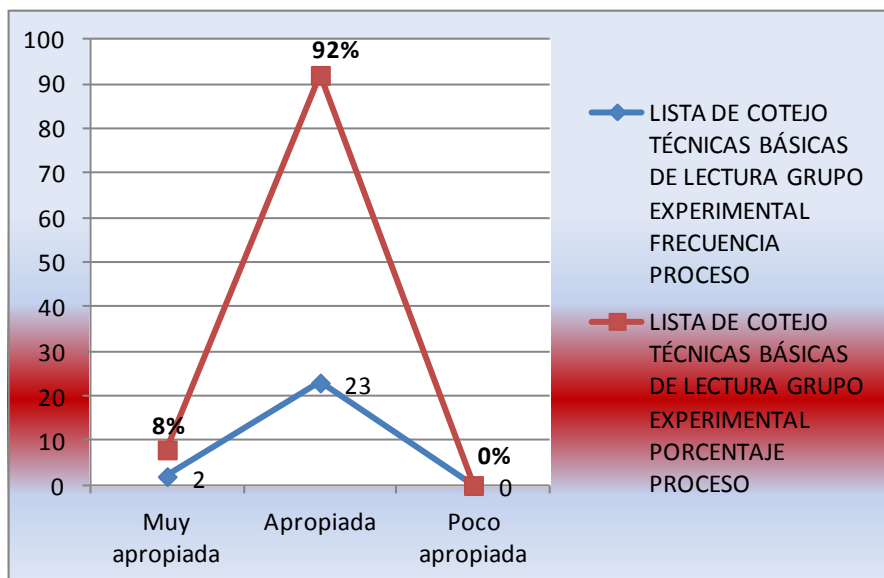
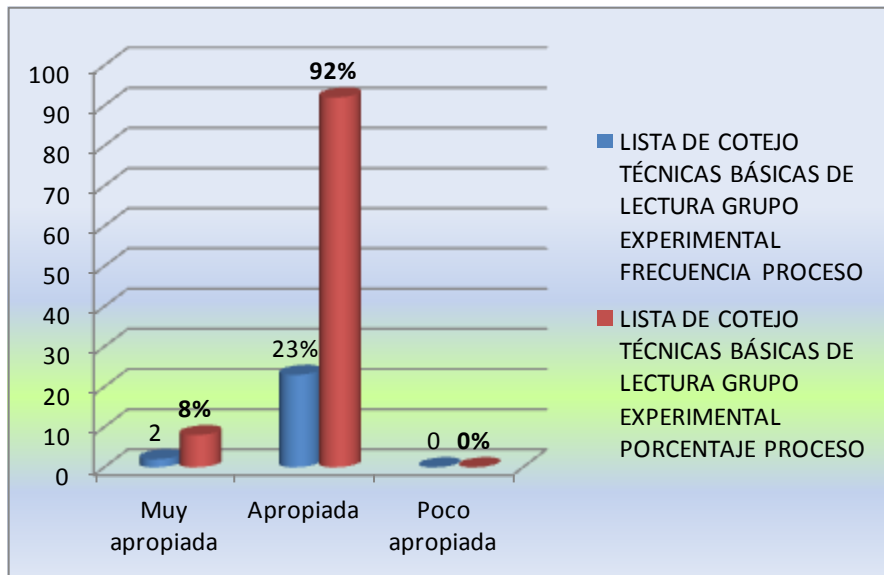
La tabla N° 28 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a las técnicas básicas de lectura.

Tabla N° 28

LISTA DE COTEJO TÉCNICAS BÁSICAS DE LECTURA		
VALORES	GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	PROCESO	PROCESO
Muy apropiada	2	8
Apropiada	23	92
Poco apropiada	0	0

En el gráfico N° 22 presentamos las frecuencias y porcentajes del grupo experimental en la preprueba y postprueba, respecto a las técnicas básicas de lectura.

**Gráfico N° 22**



La tabla N° 29 presentamos los porcentajes del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.

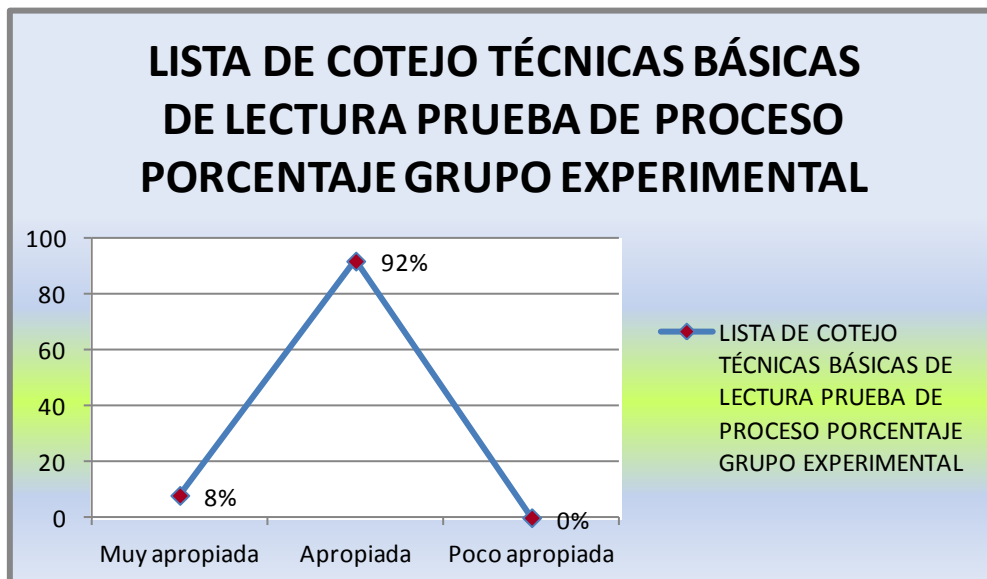
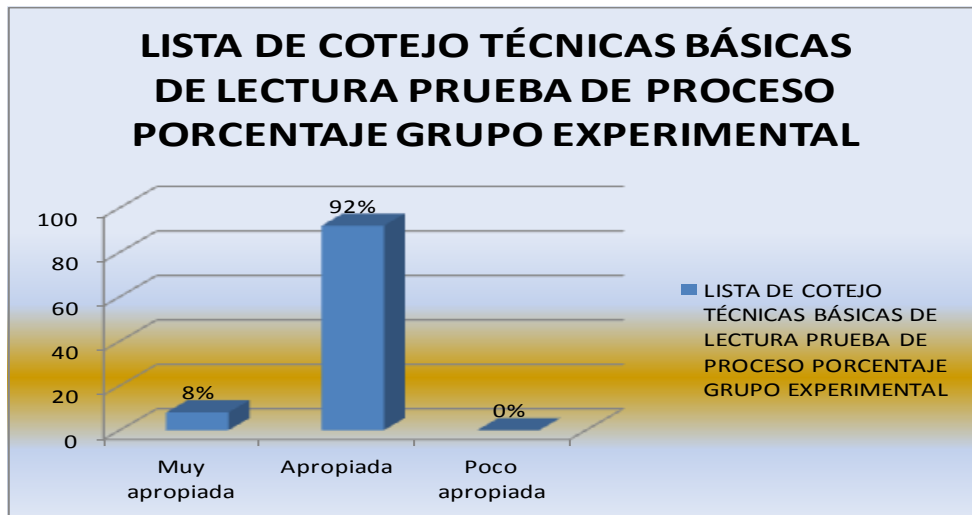


Tabla N° 29

LISTA DE COTEJO TÉCNICAS BÁSICAS DE LECTURA	
PRUEBA DE PROCESO	
VALORES	PORCENTAJE GRUPO EXPERIMENTAL
Muy apropiada	8
Apropiada	92
Poco apropiada	0

En el gráfico N° 23 presentamos el porcentaje del grupo experimental de la lista de cotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.

Gráfico N° 23



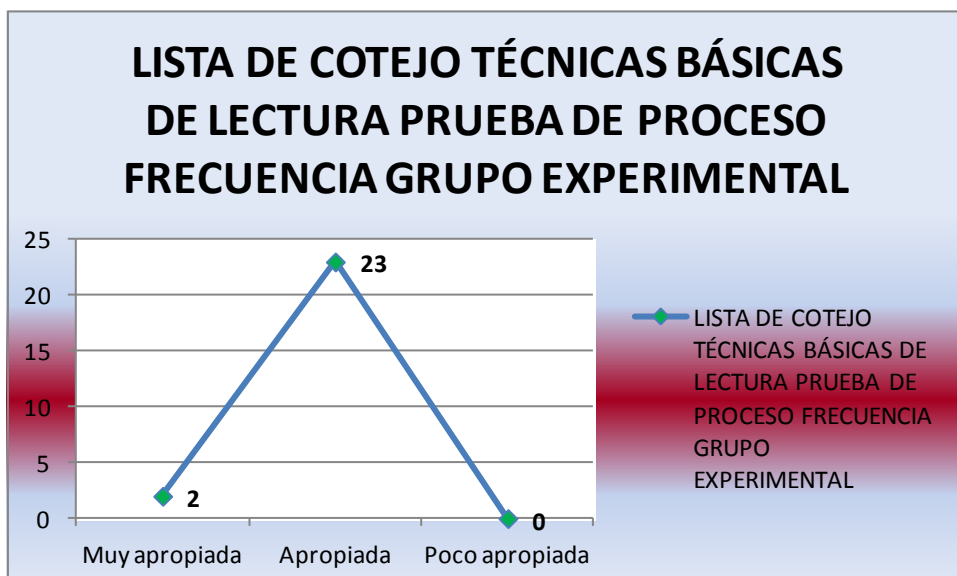
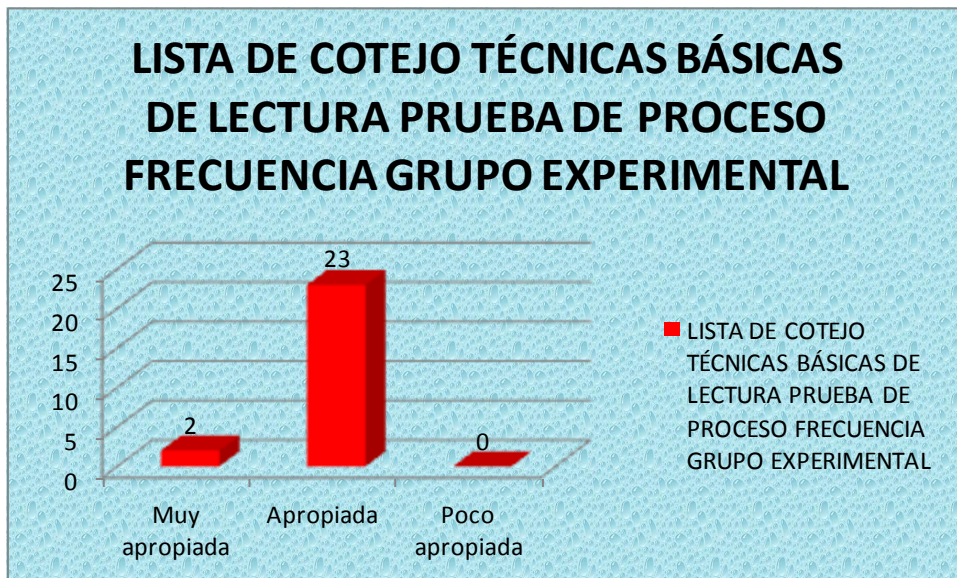
La tabla N° 30 presentamos las frecuencias del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.

Tabla N° 30

LISTA DE COTEJO TÉCNICAS BÁSICAS DE LECTURA	
PRUEBA DE PROCESO	
VALORES	FRECUENCIA GRUPO EXPERIMENTAL
Muy apropiada	2
Apropiada	23
Poco apropiada	0

En el gráfico N° 24 presentamos la frecuencia del grupo experimental en la lista de cotejo, respecto a las técnicas básicas de lectura.

Gráfico N° 24



## 4.2. PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

### INFORME ESTADÍSTICO

#### Análisis Descriptivo

Cuadro N° 19

#### ESTADÍGRAFOS DE TENDENCIA CENTRAL Y VARIABILIDAD DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE Y POST TEST DE LA EHS

GRUPO	TEST	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	COEFICIENTE DE VARIACIÓN
CONTROL	PRE	9,88	1,76	17,8%
	POST	10,08	1,47	14,6%
EXPERIMENTAL	PRE	9,64	2,23	23,2%
	POST	17,92	1,077	6,0%

Interpretación:

En el grupo de control se observa que la media ha aumentado ligeramente, mientras que la desviación estándar ha disminuido; ello explica la ligera disminución del coeficiente de variación (CV) de 17,8% a 14,6%, hecho que significa una homogeneidad moderada de los datos.

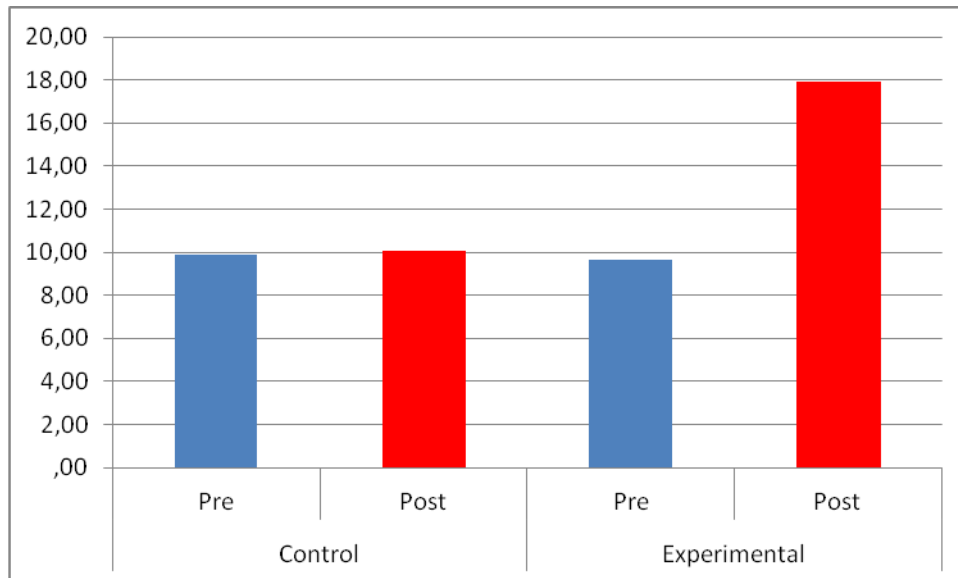
En el grupo experimental se observa un incremento notorio de la media (de 9,64 pasa a 17,92) y una ligera disminución de la desviación estándar. El coeficiente de variación se ha reducido de 23,2% hasta 6%, lo cual nos indica que hay mayor homogeneidad en la etapa posterior a la aplicación del taller de técnicas de lectura.

Si comparamos la etapa pre para ambos grupos tenemos que la media en el grupo de control es ligeramente mayor a la del grupo experimental; mientras que en la etapa

posterior a la aplicación del taller de técnicas de lectura la media del grupo experimental es mucho mayor que la del grupo de control.

**Gráfico N° 25**

**ESTADÍGRAFO DE TENDENCIA CENTRAL DE LOS PUNTAJES  
OBTENIDOS EN EL PRE Y POST TEST**



**Cuadro N° 20**

**DATOS CORRESPONDIENTES A LOS GRUPOS ESTUDIADOS**

<b>MUESTRA</b>	<b>GRUPO CONTROL</b>		<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	
	<b>PRE TEST</b>	<b>POST TEST</b>	<b>PRES TEST</b>	<b>POST TEST</b>
<b>1</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>19</b>
<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>16</b>
<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>18</b>
<b>9</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>19</b>
<b>10</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>19</b>
<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>19</b>
<b>12</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>18</b>
<b>13</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>14</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>19</b>
<b>15</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
<b>16</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>18</b>
<b>17</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>18</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>18</b>
<b>19</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>18</b>
<b>20</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>16</b>
<b>21</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>17</b>
<b>22</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>17</b>
<b>23</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>19</b>
<b>24</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
<b>25</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
<b>MEDIA</b>	<b>9,88</b>	<b>10,08</b>	<b>9,65</b>	<b>17,92</b>
<b>DESVIACIÓN STANDAR</b>	<b>1,76</b>	<b>1,47</b>	<b>2,23</b>	<b>1,077</b>

## VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

De acuerdo al diseño de nuestra investigación, se consideraron dos grupos, uno de control y, el otro, experimental. Mientras que al primero no se les aplicó ninguna técnica, más que la cotidiana; en el segundo, las estudiantes participaron en los talleres de técnicas de lectura.

En la etapa previa a la aplicación de los talleres de técnicas de lectura ambos grupos deben registrar una condición de partida similar. En la etapa posterior, el grupo experimental debe mostrar una diferencia respecto al grupo de control.

También es necesario verificar la evolución de ambos grupos de una fase a otra. Mientras que en el grupo de control no se deben mostrar diferencias significativas o niveles de mejora; en el grupo experimental se espera obtener una diferencia significativa que en el de la fase previa.

La verificación de estas hipótesis se realizó mediante la prueba t de Student, previa comprobación de los supuestos de esta prueba:

### *Supuestos de la prueba t de Student para muestras independientes<sup>189</sup>:*

Para aplicar la prueba t de Student fue necesario verificar los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas.

*En el caso de normalidad* se aplicó la prueba de Kolmogorov para una muestra a ambos grupos, teniendo como hipótesis:

Ho: la variable es normal

H1: la variable no es normal

Antes de la aplicación del taller de técnicas de lectura, el valor p obtenido para el grupo de control fue de 0,084 y para el experimental 0,326. Con dichos valores no se pudo rechazar Ho y, en consecuencia, se mantuvo el criterio de que ambas variables son normales.

Luego de la aplicación del taller de técnicas de lectura, el valor p obtenido para el grupo de control fue de 0,079 y para el experimental 0,222. Con dichos valores no se pudo rechazar Ho y, en consecuencia, se mantuvo el criterio de que ambas variables son normales.

---

<sup>189</sup>TINOCO GÓMEZ, Oscar (2005). Estadística Básica para las Ciencias del Comportamiento. Imprenta Gutenberg. UNMSM.

Para evaluar la igualdad de varianzas se utilizó el test de Levene, cuyos datos aparecen en el siguiente cuadro, teniendo como hipótesis:

Ho:  $\sigma_1 = \sigma_2$

H1: la  $\sigma_1 \neq \sigma_2$

El valor p obtenido para esta prueba fue de 0,214, en la fase pre (antes de la aplicación del taller) con lo cual no se rechaza Ho y se afirma, por consiguiente, que las varianzas son iguales. Para la fase post fue de 0,187 (después de la aplicación del taller) con lo cual no se rechaza Ho y se afirma, por consiguiente, que las varianzas son iguales.

### VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL:

Estadísticamente, nuestra hipótesis general se traduce de la siguiente manera:

H1: Existe diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control en la pre prueba; y en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Ho: No existe diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control en la pre prueba; y en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

### Cuadro N° 21

#### PRUEBA T- STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST

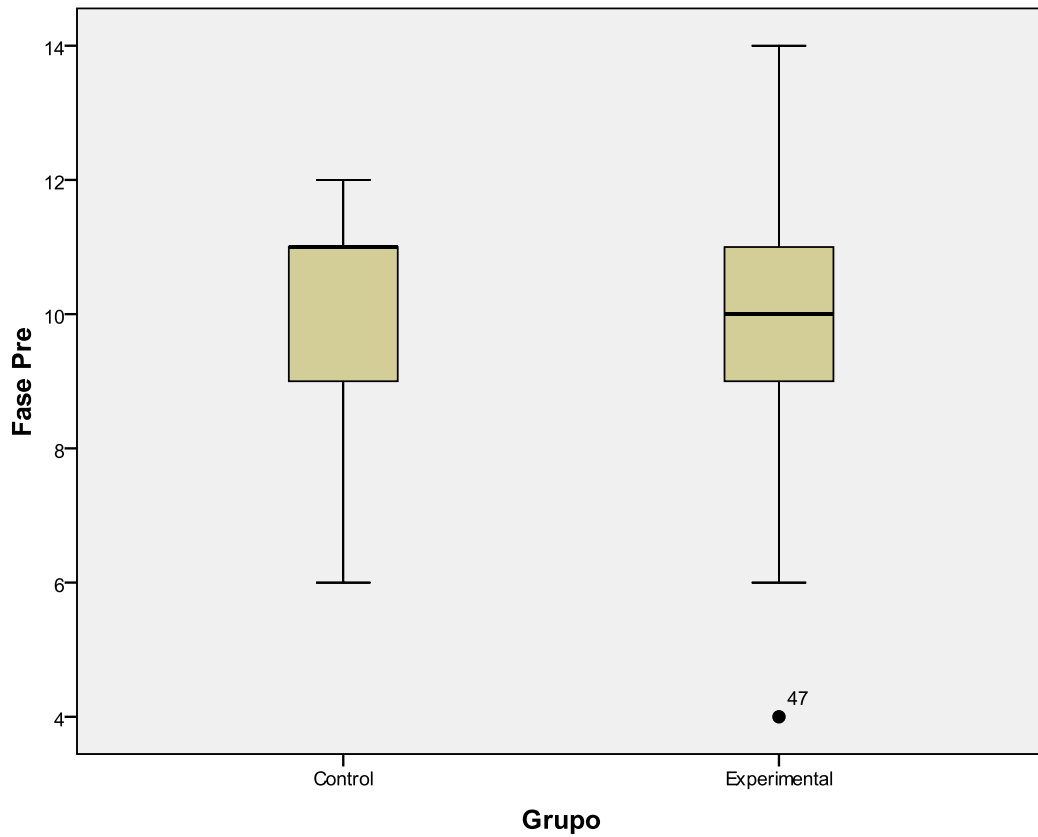
PRE TEST CONTROL VS. EXPERIMENTAL	PRUEBA DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS		
	PRUEBA F	VALOR P	t	gl	VALOR P
Media Control= 9,88 Media Experimental= 9,65	0,628	0,432	0,422	48	0,675

El valor p obtenido para la prueba t de Student fue de 0,675, con el cual no se pudo rechazar  $H_0$  (es mayor que 0,05, para un nivel de confianza del 95%). En tal sentido, podemos afirmar que no hay evidencias que nos indiquen que entre ambos grupos (control y experimental) hayan diferencias significativas, antes de la aplicación de los talleres de técnicas de lectura en el grupo experimental.

Esto se ilustra en el siguiente gráfico:

**Gráfico N° 26**

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA FASE PRE**





**Cuadro N° 22**

**PRUEBA T- STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL POST TEST**

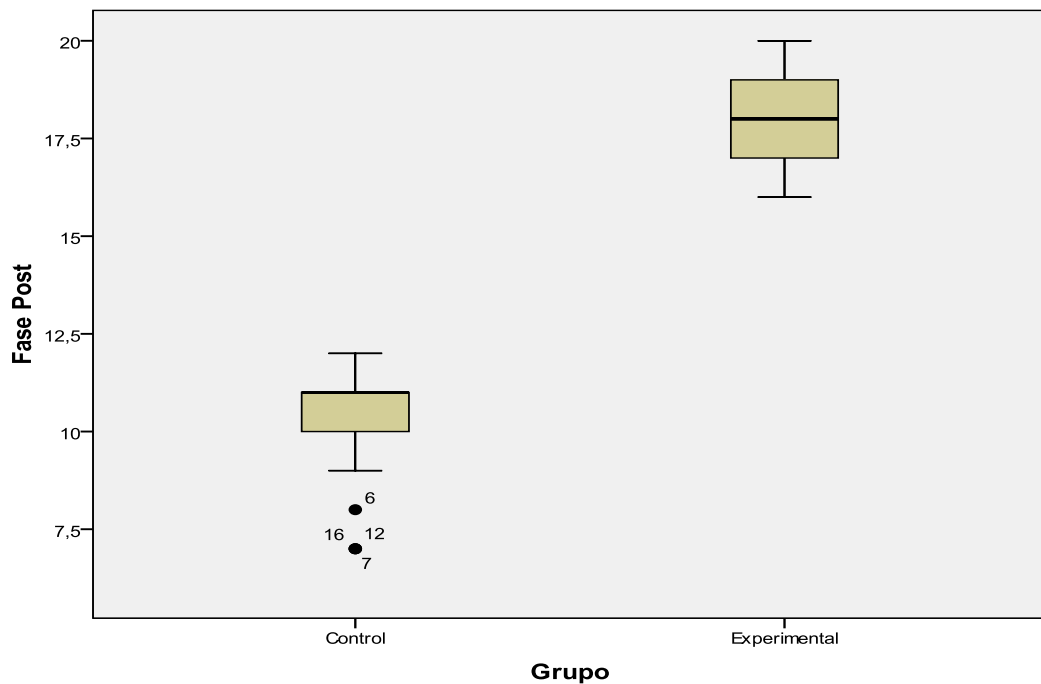
POS TEST CONTROL VS. EXPERIMENTAL	PRUEBA DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS		
	PRUEBA F	VALOR P	t	gl	VALOR P
Media Control= 10,08 Media Experimental= 17,92	1,589	0,214	-21,51	48	0,000

El valor p obtenido para la prueba t de Student fue de 0,000, con el cual se pudo rechazar Ho (es menor que 0,05, para un nivel de confianza del 95%). En tal sentido, podemos afirmar que hay evidencias que nos indican que entre ambos grupos existen diferencias significativas, en la fase posterior a la aplicación de los talleres de técnicas de lectura.

Esto se ilustra en el siguiente gráfico:

**Gráfico N° 27**

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA FASE POST**



### **VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1:**

Estadísticamente, nuestra hipótesis específica 1 se traduce de la siguiente manera:

H1: El nivel de comprensión lectora es diferente en el grupo de control en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Ho: El nivel de comprensión lectora no es diferente en el grupo de control en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

**Cuadro N° 23**

#### **PRUEBA T- STUDENT DE PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE Y POST TEST DE LA EHS DEL GRUPO CONTROL**

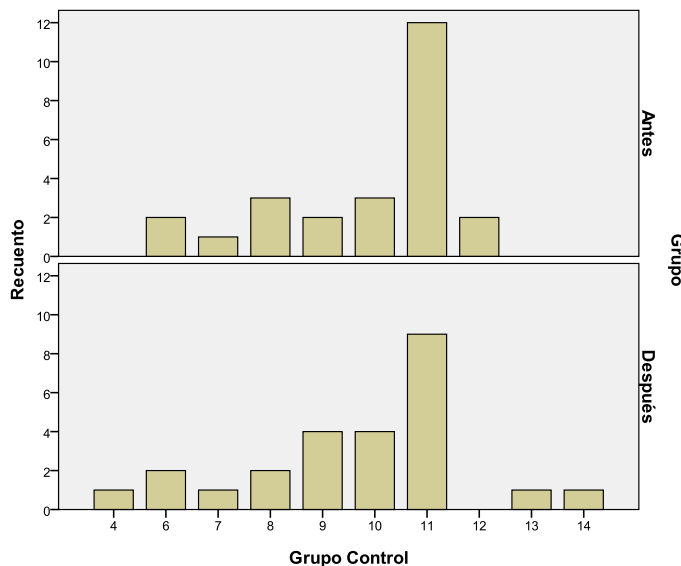
<b>PRE TEST Y POST TEST</b>	<b>DIFERENCIAS RELACIONADAS</b>		<b>PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS</b>		
	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACION ESTÁNDAR</b>	<b>T</b>	<b>gl</b>	<b>VALOR P</b>
<b>GRUPO CONTROL</b>	<b>-0,200</b>	<b>0,577</b>	<b>-1,732</b>	<b>24</b>	<b>0,096</b>

El valor p hallado, igual a 0,096, no nos permitió rechazar Ho, razón por la cual afirmamos que no hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después; el promedio del grupo de control no se ha elevado significativamente de la etapa pre prueba a la etapa post prueba.

Esto se ilustra en el siguiente gráfico:

**Gráfico N° 28**

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA FASE PRE Y POST PARA EL GRUPO DE CONTROL**



**VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2:**

Estadísticamente, nuestra hipótesis específica 1 se traduce de la siguiente manera:

H2: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es diferente en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Ho: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental no es diferente en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

**Cuadro N° 24**

**PRUEBA T- STUDENT DE PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE Y POST TEST DE LA EHS DEL GRUPO EXPERIMENTAL**

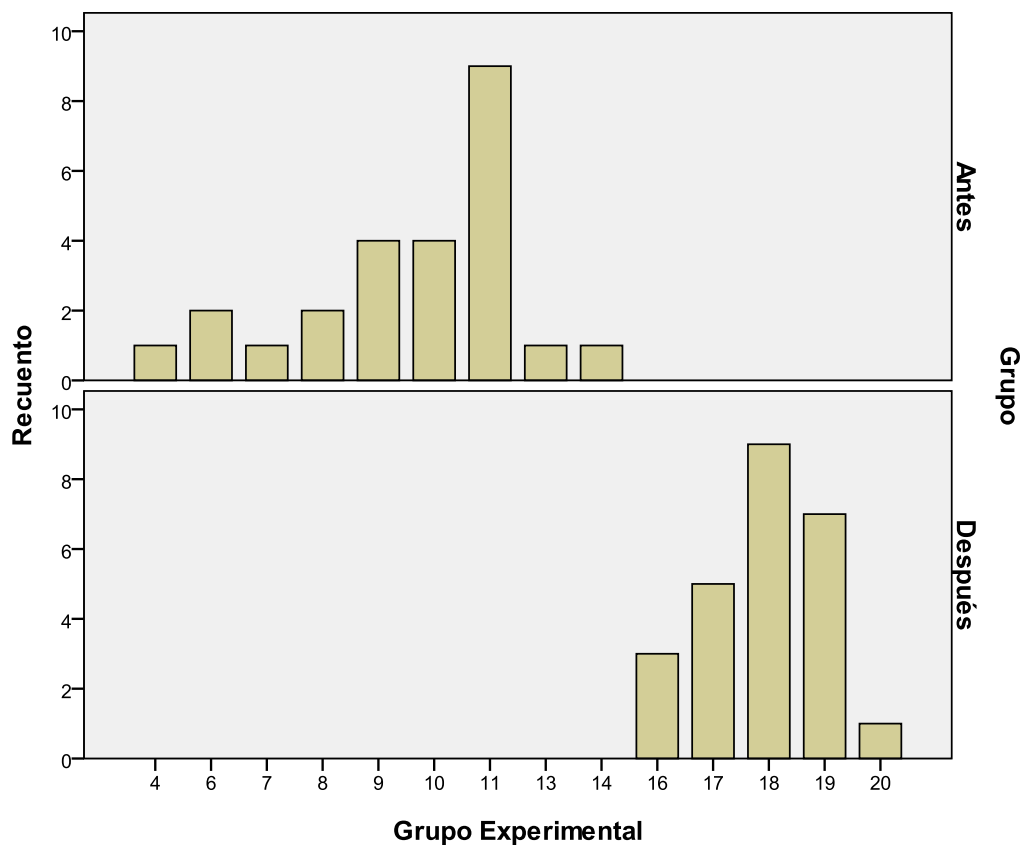
PRE TEST Y POST TEST	DIFERENCIAS RELACIONADAS		PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS		
	MEDIA	DESVIACION ESTÁNDAR	T	gl	VALOR P
<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	<b>-8,280</b>	<b>1,926</b>	<b>-21,494</b>	<b>24</b>	<b>0,000</b>

El valor p hallado, igual a 0,000, nos permitió rechazar  $H_0$ , razón por la cual afirmamos que hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después del período de aplicación de los talleres de técnicas de lectura; el promedio del grupo experimental se ha elevado significativamente de la etapa pre a la etapa post.

Esto se ilustra en el siguiente gráfico:

**Gráfico N° 29**

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA FASE PRE Y POST PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL**



### 4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Partamos de la hipótesis de investigación: Existe diferencia significativa en la post prueba entre el grupo experimental y el grupo de control respecto al nivel de comprensión lectora después de la aplicación del taller de técnicas de lectura en el primer grupo de las alumnas del I ciclo Académico de la Facultad de obstetricia de la Universidad Arzobispo Loayza. Mediante la prueba T-student de los puntajes obtenidos tenemos que:

Nuestra investigación ha encontrado un p valor 0,000 al nivel de significancia es menor que 0,05 para un nivel de confianza del 95%; lo que significa que la hipótesis es aceptada y la  $H_0$  es rechazada, en otras palabras, la aplicación de taller de técnicas de lectura incrementan el nivel de comprensión lectora de las alumnas del I ciclo académico de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.

Cabe señalar que nuestro estudio coincide con CARLINO, GALVEZ y BEAS quienes manifiestan que el uso y aplicación de las técnicas de lectura permiten la lectura comprensiva; también resaltamos el estudio de ÁLVAREZ ALVERDI quien constató que las técnicas de lectura fueron eficaces caracterizados en la aplicación en el aula para desarrollar las capacidades lectoras y despertar el gusto por la lectura. Asimismo, en nuestra opinión queda demostrado que la variable independiente técnicas complejas de lectura tienen mayor efecto en el incremento de comprensión lectora (según la T-student fue 0,000 con el cual se pudo rechazar la hipótesis nula ya que es menor de 0,05; en tal sentido, podemos afirmar que hay evidencias que nos indican entre ambos grupos existen diferencias significativas, en la fase posterior a la aplicación de los talleres de lectura; apoyada esta por VALLÉS ARÁNDIGA quien abordó el tema de la lectura y su relación directa con la comprensión, entendiéndose la importancia de la lectura dentro del campo educativo y como herramienta vital para acceder al conocimiento y construcción de la realidad, ya que es una competencia vital en el procesamiento de la información y generadora de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otras; coincidiendo también GALVEZ manifiesta que la lectura comprensiva se realiza poniendo en juego

todos los sentidos y capacidades más trascendentales del ser humano, como: comprensión, evaluación, crítica, reflexión, abstracción, análisis, síntesis, valoración. En consecuencia, consideramos que a mayor aplicación de talleres de técnicas complejas de lectura para las actividades académicas con textos de diverso corte relacionados inclusive a la carrera profesional logre mayor nivel de comprensión lectora como el inferencial y crítico; coincidiendo con GONZÁLEZ quien exploró en estudiantes universitarios iniciales la comprensión lectora inferencial identificándose las dificultades que ofrecen textos como los de corte científico y humanístico para la comprensión lectora.

También hemos encontramos en el grupo de control que la media ha aumentado ligeramente, mientras que la desviación estándar ha disminuido; ello explica la ligera disminución del coeficiente de variación (CV) de 17,8% a 14,6%, hecho que significa una homogeneidad moderada de los datos. En tanto que, en el grupo experimental se observa un incremento notorio de la media de 9,64 pasa a 17,92 y una ligera disminución de la desviación estándar. El coeficiente de variación se ha reducido de 23,2% hasta 6%, lo cual nos indica que hay mayor homogeneidad en la etapa posterior a la aplicación del taller de técnicas de lectura; lo expuesto en líneas anteriores es apoyado por el estudio de Paula Carlino y aporte de Josefina Beas. En este sentido, si comparamos la etapa pre para ambos grupos tenemos que la media en el grupo de control es ligeramente mayor a la del grupo experimental; mientras que, en la etapa posterior a la aplicación del taller de técnicas de lectura la media del grupo experimental es mucho mayor que la del grupo de control.

En este sentido; consideramos que, GONZÁLEZ denomina, las lecturas comprensivas, llamadas también de estudio, profundización, reflexivas, culturales, de perfeccionamiento; son aquellas que sirven para captar e incorporar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; así como habilidades necesarias a nuestro bagaje cultural y profesional. Se realiza poniendo en juego todos los sentidos y capacidades más trascendentales del ser humano, como: comprensión, evaluación, crítica, reflexión, abstracción, análisis, síntesis, valoración e indudablemente la responsabilidad de la

universidad que debe desarrollar programas o talleres de apoyo y consolidación de las competencias lectoras.

Por su lado, Solé manifiesta que si bien estas discusiones sobre la metodología a utilizar son válidas porque permiten la revisión de nuestro quehacer pedagógico lo sustancial no es ese aspecto ya que es necesario incorporar al debate el papel que se asigna a la lectura en el Proyecto Curricular Institucional, la valorización que de ella hace el equipo de profesores, los medios que se proponen para favorecerla y las estrategias para encararla. En este contexto, nosotros opinamos que es necesario incorporar talleres de lectura en el plan de estudios universitarios; como apoya a nuestra idea NAVARRO quien manifiesta debe diseñarse estrategias de enseñanza dando a los estudiantes facilidades para seguir desarrollando y creando sus propias estrategias de aprendizaje al interactuar con diferentes textos, para que así enriquezcan sus experiencias y descubran el placer de leer.

Cabe resaltar el papel de la metacognición en la lectura, es decir cómo los lectores podemos reflexionar acerca de ¿Qué leemos?, ¿Cómo leemos?, ¿Para qué leemos? Esto significa que realizamos acciones de “conciencia reflexiva” llamada metacognición; según Bertha Navarro. Sin embargo, para Martha Gutiérrez estos propósitos no se cumplen o se cumplen mínimamente porque los estudiantes universitarios utilizan escasamente técnicas de lectura y el apoyo de estrategias metacognitivas para mejorar su comprensión lectora y; además de estas estrategias existen técnicas de lectura que permiten el incremento de comprensión sobre todo a nivel crítico; por lo tanto, nuestra propuesta de considerar estrategias metacognitivas no sólo en el aspecto cognitivo, sino también actitudinal es apoyada por ACEDO; además de Ítalo Calvino.

En la misma línea consideramos que los resultados evidencian que las técnicas complejas de lectura coadyuvan en mejor comprensión lectora según evidencia de acuerdo a la jerarquía; puesto que las básicas se encuentran inmersas en estas. Lo anteriormente mencionado es apoyado por PÁUCAR, quien considera al subrayado una técnica de lectura importante que debe aplicar el estudiante para lograr un aprendizaje productivo; y como técnica específica aplicada a la lectura activa corresponde al proceso de comprensión,

identificando las ideas principales o palabras claves mediante un conjunto de líneas simples o dobles, también se suele trazar en los márgenes del texto; asimismo, las notas al margen como técnica de lectura, se caracteriza por insertar un conjunto de signos, abreviaturas, palabras o comentarios en los márgenes de las hojas, refiere PÁUCAR. POZO considera a la idea principal técnica que el lector necesita extraer la información más relevante que le permita discriminar con mayor facilidad lo que necesita para comprender mejor la lectura. Referente al resumen como técnica de lectura coinciden BURÓN cuando se compone de varios párrafos y GONZÁLEZ afirma si reunimos las ideas principales de cada uno de ellos tenemos el resumen de la lectura y, referente a la síntesis aportan BARRIENTOS significa composición de un todo, como resultado de analizar con profundidad y amplitud un contenido, le permite dar un aporte personal o juicio crítico de la lectura. Estas cinco anteriores técnicas corresponden a las básicas. Por consiguiente, las otras cinco corresponden a las técnicas complejas de lectura como mapa conceptual, mapa mental, mapa semántico, cuadro comparativo y uve heurística; para ello detallamos los aportes y apoyo teórico a nuestra investigación por parte de los autores respectivamente: MÉNDEZ refiere que es una técnica donde se elabora con base a la propia interpretación y de acuerdo a la asociación que establece el lector con su conocimiento previo y lo que está aprendiendo, dándole una estructura propia, en esta línea para ONTORIA Se trata, en esencia de elementos gráficos jerarquizados, el uso que puede darse de los mismos puede ser **previo** en tanto que preparatorio para “aventurarse” a comprender lo que después se leerá; **simultáneo** en tanto que puede construirse a la vez que se lee; además, como resumen o esquema visual de contenidos mejora la comprensión. BUZAN, como creador del mapa mental incide que la lectura con fines de estudio es un área que compete a esta poderosa herramienta para el aprendizaje; puesto que, el conocimiento es poder; en realidad el poder radica en la capacidad de asimilar, comprender, entender, retener, recordar y comunicar y en consecuencia capacidad de crear nuevo conocimiento a través de la lectura que nos permite ganar información. La técnica del mapa mental incorpora los principales elementos de esas primeras técnicas de aprendizaje; así mismo todas las técnicas compatibles con el cerebro. AGUILAR hace



hincapié en la activación como conocimiento previo y en la discusión como técnica que mejora la composición y comprensión, así como el favorecimiento del pensamiento divergente. Además ARAVENA considera al cuadro comparativo como una técnica de lectura, cuyo propósito es mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, logrando comprender las diferencias y semejanzas. Referente a la uve heurística, dice GOWIN “Técnica que ayuda a los estudiantes a comprender la estructura del conocimiento y las formas que tiene los seres humanos por producir conocimiento”. Reafirman y simplifican esta definición Pérez y Gallego cuando dicen: “...una herramienta que utiliza para resolver un problema o para comprender un proceso”. Por ello, consideramos sustento como para evidenciar los resultados de la uve heurística como una de las técnicas complejas de lectura que permitió en la postprueba mayor comprensión lectora; por ende, se considera entre las primeras en jerarquía con respecto a la comprensión lectora.

#### **4.4. ADOPCION DE RESULTADOS**

La presente investigación a través de los resultados hallados mediante la t-Student nos permite adoptar la siguiente decisión:

- El valor p obtenido para la prueba t de Student fue de 0,675, con el cual no se pudo rechazar  $H_0$  (es mayor que 0,05, para un nivel de confianza del 95%). En tal sentido, podemos afirmar que no hay evidencias que nos indiquen que entre ambos grupos (control y experimental) hayan diferencias significativas, antes de la aplicación de los talleres de técnicas de lectura en el grupo experimental.
- El valor p obtenido para la prueba t de Student fue de 0,000, con el cual se pudo rechazar  $H_0$  (es menor que 0,05, para un nivel de confianza del 95%). En tal sentido, podemos afirmar que hay evidencias que nos indican que entre ambos grupos existen diferencias significativas, en la fase posterior a la aplicación de los talleres de técnicas de lectura.

- El valor p hallado, igual a 0,096, no nos permitió rechazar  $H_0$ , razón por la cual afirmamos que no hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después; el promedio del grupo de control no se ha elevado significativamente de la etapa pre prueba a la etapa post prueba.
  
- El valor p hallado, igual a 0,000, nos permitió rechazar  $H_0$ , razón por la cual afirmamos que hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después del período de aplicación de los talleres de técnicas de lectura; el promedio del grupo experimental se ha elevado significativamente de la etapa pre a la etapa post.

## CONCLUSIONES

1.- La investigación encontró en la prueba t de Student un p valor de 0,67 siendo mayor que 0,05, para un nivel de confianza del 95%, con lo cual no se pudo rechazar Hipótesis nula general. En tal sentido, podemos afirmar que no hay evidencias que nos indique que entre ambos grupos (control y experimental) hayan diferencias significativas, antes de la aplicación de los talleres de técnicas de lectura en el grupo experimental.

2.- La investigación nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación general, puesto que el valor p obtenido para la prueba t de Student fue de 0,000, con el cual se pudo rechazar  $H_0$  (es menor que 0,05, para un nivel de confianza del 95%). En tal sentido, podemos afirmar que hay evidencias que nos indican que entre ambos grupos existen diferencias significativas, en la fase posterior a la aplicación de los talleres de técnicas de lectura en el grupo experimental.

3.- Respecto a la primera hipótesis de investigación específica el valor p hallado, igual a 0,096, no nos permitió rechazar  $H_0$ , razón por la cual afirmamos que no hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después; el promedio del grupo de control no se ha elevado significativamente de la etapa pre prueba a la etapa post prueba.

4.- La investigación halló un p valor de 0,000, lo cual nos permitió rechazar  $H_0$  y aceptar la segunda hipótesis de investigación específica, razón por la cual afirmamos que hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después del período de aplicación de los talleres de técnicas de lectura; el promedio del grupo experimental se ha elevado significativamente de la etapa pre a la etapa post.

## SUGERENCIAS O RECOMENDACIONES

1. Se considera relevante ampliar y profundizar la investigación aquí expuesta, puesto que las variables consideradas son importantes para el desarrollo personal, profesional con respecto a la comprensión lectora a nivel universitario ya que de ello dependerá el éxito académico.
2. Se recomienda que la Facultad de Obstetricia organice talleres de lectura relacionados a la especialidad y considerando todas las áreas que desarrollan en el I Ciclo Académico. Estas actividades permitirán la evolución de la comprensión lectora de textos de cualquier tipo; asimismo, permitirá a las alumnas el uso y empleo constante de dichas técnicas que permitirán organizar la información analizada con mejor comprensión.
3. Las autoridades de la Facultad de Obstetricia promuevan en los docentes el compromiso de dicha institución para que ellos en sus actividades académicas curriculares y extracurriculares desarrollen la autoevaluación y/o proceso continuo, respecto a la lectura comprensiva; de tal manera que, genere una actitud positiva en las estudiantes en el desarrollo de estrategias metacognitivas.
4. Debería incorporarse al plan de estudios universitarios como curso general, **“Talleres de técnicas de lectura y estrategias metacognitivas”**; a fin que las alumnas desarrollen procesos mentales que coadyuven a la comprensión en un nivel desde literal, inferencial hasta lograr un nivel crítico; en consecuencia, posteriormente les sea fácil al leer textos de diverso tipo y de corte científico, humanístico, filosófico...; es decir, estilo ya sea literario o no.

5. Consideramos imprescindible que los docentes aporten con una especie de portafolio de lecturas para las alumnas del I Ciclo Académico de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Arzobispo Loayza de nivel básico, inferencial y crítico; previa supervisión de las mismas por un experto en comprensión lectora; por ende, estaremos contribuyendo como la universidad que tiene la responsabilidad de mitigar y/o encarar los problemas de comprensión al leer.
6. Incorporar en el programa de actividades anuales la participación en los Juegos Florales Anuales con un concurso de comprensión lectora a fin de incentivarlas a nuestros alumnas en el hábito hacia la lectura con pasión y amor; además como una forma permitirles autoevaluarse en el avance de sus procesos mentales para comprender e indudablemente y sin necesariamente sentirse obligadas a leer.

## BIBLIOGRAFÍA

### ESPECIALIZADA

- ✓ ACEDO DE BUENO, M. (2000) Estrategias de la comprensión lectora. Editorial Trillas, México.
- ✓ ACEDO DE BUENO, Maria de Lourdes. (2000). En: [www.buenoacedo.com](http://www.buenoacedo.com) (consultado en octubre de 2001).
- ✓ Adaptado de “Estrategias para el Aprendizaje Significativo”, por F. Díaz y G. Hernández (2000).
- ✓ AGUILAR, Maria Alejandra; QUESADA, Teresa. (2003). Los mapas mentales, los mapas conceptuales y los mapas semánticos. Universidad Simón Bolívar- Decanato de estudios de Postgrado.
- ✓ ALGUDÍN, Yolanda y LUNA, María (2001) Libro del profesor. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Habilidades de Lectura a Nivel Superior. Universidad Iberoamericana. 1ª edición, México.
- ✓ ALMEYDA SAENZ, Orlando y YATACO DE LA CRUZ, Luis. Comprensión Lectora. Colección FAM-Lima 2004.
- ✓ ALVAREZ TACO, Leni. Material elaborado para Segunda Especialidad en Problemas de Aprendizaje, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ✓ ARAVENA GAETE, Margarita. (2007). Magister en Curriculum y Evaluación. La lectura, una fortaleza para el aprendizaje. Universidad de Santiago de Chile.
- ✓ ARAVENA GAETE, Margarita. (2009). Mag. Curriculum y Evaluación. Profesora de Estado para la Educación Técnico Profesional. Actualmente se desempeña como profesora de la Universidad de Santiago de Chile y como asesora educacional en el área de Evaluación de la Academia de Guerra del Ejército.
- ✓ ARGUDÍN, Yolanda y LUNA, María (2001) Libro del Profesor. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Habilidades de Lectura a Nivel Superior. Universidad Iberoamericana. 1ª edición. México.
- ✓ AUSUBEL, David. En Revista Digital Enfoques Educativos. Edit. Y Librería Comercial N° 35. 1° de abril de 2 009.

- ✓ BAKER. Citado por el Ministerio de Educación en el año 2007.
- ✓ BEAS, Josefina (2000). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago de Chile. Editorial Universidad Católica.
- ✓ BELLO, Manuel. (2003). Director del Centro Andino (UPCH, UNUR, UASB). Centro de excelencia para la Capacitación de Maestros: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Estrategias, Santa Cruz. S.A.C. Editores.
- ✓ BOFARULL T. y otros (2001) Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Edit. Graó., 1ª Edición. Barcelona-España.
- ✓ BRITO CUNHA, Neide y ANGELI DO SANTOS, Acácia. (2005). Comprensión de lectura en universitarios.
- ✓ BUZAN, Tony. (2007). El libro de la lectura rápida. Editorial Urano. Cap. 19.
- ✓ CABANILLAS ALVARADO, Gualberto. (2004). En la tesis “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH” para optar el grado de Doctor en Educación. Lima.
- ✓ CANALES GABRIEL, Ricardo. (2007). Comprensión Lectora y Problemas de Aprendizaje: un enfoque cognitivo. CONCYTEC, Lima-Perú.
- ✓ CANALES, Ricardo. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ✓ CANO CORREA, Elena. (2001): Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información. En: Revista pirame, año 2, N° 1, 2001.
- ✓ CARLINO, Paula. (2005). “Escribir, leer y aprender en la Universidad”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ CARLINO, Paula. (2009). “Escribir, leer y aprender en la Universidad” Una introducción a la alfabetización académica. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- ✓ CARO, Daniel; ESPINOZA, Giuliana; MONTANE, Angélica y TAM, Mary. (2000) Consultores de la UMC. Resultados del Perú en la Evaluación Internacional PISA. Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años.

- ✓ CASSANY, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona. Paidós.
- ✓ CASSANY, Daniel. (2009). La lectura y escritura en el mundo cambiante. Universidad de Sofía, Tokio.
- ✓ CAVERO, L. (2003). Estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura. Santa Cruz, Universidad Nur.
- ✓ CINETTO, Liliana. (2001) Estrategias de Lectura para Mejorar la Comprensión. UNMSM.
- ✓ CONDEMARIN, Mabel. (Junio, 2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. Revista, lectura y vida.
- ✓ CONTRERAS GUTIÉRREZ, O. y COBARRUBIAS, Patricia (2000) Desarrollo de Habilidades Metacognitivas de Comprensión de Lectura en Estudiantes Universitarios. Consultado en enero de 2006.
- ✓ CORMACK LYNCH, Maribel. (2004). La Comprensión Lectora en el Nuevo Paradigma Educativo. En: Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Signo Educativo. Año XIII-Nº 126, abril.
- ✓ CSIKSZENTMIHALYI, M. (2003). Fluir. Barcelona, Kairos.
- ✓ DELGADO HOLGUIN, Ramiro; CAYRO CARI, Carlos. (2006). Manual Pedagógico: Comprensión Lectora. EDIMAG.
- ✓ DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. (2009). Evaluación y metacognición en el aula. Investigación Educativa Vol. 13 Nº 24 Pág. 122. Dr. En Educación Pontificia Universidad Católica del Perú, Profesor Principal de la Facultad de Educación Mayor de San Marcos. Asociado de Foro Educativo y consultor educacional. Premio al Mérito Científico por el CSI, años 2005, 2006 y 2008.
- ✓ DÍAZ HERNANDEZ, F. y HERNANDEZ, Gerardo. (2002) Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo. McGraw-Hill, México.
- ✓ ESTEBAN, Manuel. (2008): Estrategias de aprendizaje y learning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. Universidad de Murcia, Facultad de Psicología. RED. Revista de Educación a Distancia, número 19, pág. 1. Consultado (19-09-08). En: MORENO VALDÉS, María Teresa. (2000): Estrategias de aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales.



Ponencia presentada en IX Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial, La Habana, pág.2.

- ✓ FEUERSTEIN, R., JACKSON, Y. Y LEWIS, J. (1998). Feuerstein's IE and structural cognitive modifiability. En R. Samuda (Ed.), *Advances in Cross-Cultural Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage EN: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 2, 2002. El desarrollo del potencial de aprendizaje, Entrevista a Reuven Feuerstein, The Development of the Potential of Learning An Interview with Reuven Feuerstein Traducido por Sergio Noguez Casados (2002): El desarrollo potencial de aprendizaje. Universidad Iberoamericana, Santa Fe. México.
- ✓ GALVEZ VASQUEZ, José. (2 005) Métodos y Técnicas de Aprendizaje.
- ✓ GARCÍA MADRUGA, J.A.; ELOSÚA, M.R.; GÁRATE, M.; LUQUE, J.L. y GUTIÉRREZ, F. (2007) Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizajes de textos: aspectos evolutivos.
- ✓ GARCÍA MADRUGA, J.A.; ELOSÚA, M.R.; GÁRATE, M.; LUQUE, J.L. y GUTIÉRREZ, F. (2000) Memoria Operativa y Comprensión Lectora.
- ✓ GARCÍA-ALCAÑIZ. (2001). Psicología de la educación. Madrid: Eudema.
- ✓ GONZÁLEZ, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. Madrid, Síntesis.
- ✓ GONZALEZ, A. (2004). Técnicas y estrategias de comprensión lectora. Madrid: Síntesis.
- ✓ GONZÁLEZ, R. (2001). El papel del componente superestructural en la elaboración de macroestructuras. En *Persona*, Revista de la Facultad de Psicología. Universidad de Lima-Lima.
- ✓ GUTIÉRREZ G. Martha Cecilia. (2005): En estudiantes de formación avanzada en educación. En: *Revista de Ciencias Humanas*, UTP, N° 35, enero- junio.
- ✓ GUTIERREZ, C. (2001). Recomendaciones para fomentar Hábitos de Lectura. *Diario la Tercera*, Martes 5 de junio. Suplemento Educación.
- ✓ GUTIÉRREZ, F.; ELOSÚA, R.; GARCÍA MADRUGA, M. y GÁRATE, M. (2 000) *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. PAIDÓS. Barcelona, Buenos Aires, México.
- ✓ HERNÁNDEZ DÍAZ, Fabio. (2000). *Metodología Del Estudio, Cómo estudiar con rapidez y eficacia*. Universidad Nacional de Colombia.

- ✓ Informe Nacional de Chile, Resumen Ejecutivo. (2000). Habilidades para la lectura en el mundo de mañana. PISA.
- ✓ INGA ARIAS, Miguel y Manuel. (2005). Desarrollo de las habilidades comunicativas. UNMSM.
- ✓ INGA ARIAS, Miguel y Manuel. (2008). Desarrollo de las habilidades comunicativas. Estrategias para la comprensión y producción de textos. UNMSM.
- ✓ INGA ARIAS, Miguel. (2008). Hacia una didáctica metacognitiva de la comunicación. En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Vol.12 N° 155 – 169. Enero-Junio.
- ✓ INGA ARIAS, Miguel. (2008). Hacia una didáctica metacognitiva de la comunicación. En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Vol.12 N° 155 – 169. Enero-Junio.
- ✓ LA SERNA STUJINSKI, Karlos. (2012). “Falta formar docentes”. Investigador, que ha participado en diversos proyectos relacionados a temas educativos, es editor del libro “Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad”. En: El Comercio. Domingo 8 de enero.
- ✓ LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. (2005) Programa para la apropiación curricular. Universidad de Santiago de Chile.
- ✓ LESCANO, Marta (2001) Lectura, Escritura y Democracia. Evaluación de la Comprensión Lectora. Seminario Internacional de la Cátedra. UNECO. Consultado en enero del 2006.
- ✓ LIBERABIT. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Lima, Perú.
- ✓ LUCEÑO CAMPOS, José Luis. (Sevilla, 2004). Las dificultades lecto-escritoras en el aula.
- ✓ LUCHETTI, Elena. (2005). Cómo escribir mejor. Longseller S.A., Buenos Aires- Republica de Argentina.
- ✓ MAC DOWALL REYNOSO, Evelyn (2008). La investigación se enmarca dentro del campo psicológico de la educación, aborda el tema estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales cursando estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- ✓ MÉNDEZ, H. (2000). El constructivismo como imposición de estructuras de conocimiento. Artículo publicado en la Web de la materia Teorías del Aprendizaje para el semestre enero-mayo del 2000. México.
- ✓ MICHEL, Guillermo. (2007). “Aprender a Aprender”.
- ✓ MIJANOVICH CASTILLA, M. (2000) Relaciones entre la inteligencia general, rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- ✓ MINEDU. (2008). Comunicación: Manual del Docente. Santillana S.A.
- ✓ MONEREO, C. (2000) Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Edit. Grao. Coord. 8va. Edición, Barcelona, España.
- ✓ MORALES, Germán; CANALES, César; ARROYO, Rosalinda; PICHARDO, Alejandra; SILVA, Héctor; CARPIO, Claudio. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios: Enseñanza e investigación en Psicología, julio-diciembre, año/vol.10, N° 002. Universidad Veracruzana. Xalapa, México. Pp. 239-252. En: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
- ✓ MORAN SEMINARIO, Héctor M. (2008). Estrategias para aprender a estudiar con éxito. Editorial HOZLO S.R.L. Primera Edición, abril. Perú. MORAN SEMINARIO, Héctor M. (2008). Estrategias para aprender a estudiar con éxito. Editorial HOZLO S.R.L. Primera Edición, abril. Perú.
- ✓ MUÑOZ, A. (2003). Análisis de los Resultados de la Prueba Internacional PISA. Diario la Tercera, domingo 06 de julio.
- ✓ NAVARRETE HONDERMAN, R. (2001). El trabajo intelectual. Perú: Editorial Juan Brito.
- ✓ NAVARRO NAVARRO, Bertha Consuelo. (Febrero, 2006). Texto autoinstructivo de Estrategias de Comprensión Lectora. Material preparado para el Programa de Capacitación Pedagógica y de Gestión Educativa a Nivel Nacional, según R.R.N° 1292-2005-Universidad Nacional Federico Villarreal. Facultad de Educación.
- ✓ NAVARRO, Bertha. (2006). Conocimiento previo y comprensión lectora; en Voces Múltiples, N° 1- Año 01. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima.

- ✓ NOVAK, Joseph y GOWIN, Bob “Aprendiendo a aprender”.
- ✓ OLIVEIRA, S. C.; PEREIRA, J.A. y RIBEIRO, M.J. (2 001) Comprensión de lectura de estudiantes universitarios. En: G.P. Witter, textos e investigaciones. Campiñas-Brasil.
- ✓ ONTORIA PENA, Antonio; R. GOMEZ, Juan Pedro y DE LUQUE, Ángela. (2009) Aprender con mapas mentales: una estrategia para pensar y estudiar. 5ta. Edición. NARCEA, S.A. DE EDICIONES, Madrid.
- ✓ ORTIZ, M.R. (2004). Manuel de dificultades de aprendizaje. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ✓ PÁUCAR COZ, D. Andrés (2003). Métodos y Técnicas para el Trabajo Universitario. Ediciones Lauricocha. Ciudad de Jesús Huánuco-Perú.
- ✓ PÉREZ MIRANDA, Roiman y GALLEGO-BADILLO, Rómulo. (2001) “Corrientes Constructivistas: De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual”.
- ✓ PINZÁS GARCÍA, Juana. (2001) Se aprende a leer leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes.
- ✓ PINZÁS, G.J. (2001) Leer Pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ✓ POGGIOLI, L. (2001). Estrategias de adquisición de conocimiento.
- ✓ RAMÍREZ M. (2000). El mapa conceptual como técnica cognitiva y su proceso de elaboración. Artículo publicado en la plataforma Lotus Notes de la materia Teoría y Práctica de la Enseñanza, México.
- ✓ RANERO, Manuel. (2000). Lectura veloz.
- ✓ RINAUDO, María C. y GONZALES, F., Antonio (2 001). “Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de Lectura y Rendimiento Académico”.
- ✓ RÍOS, P. (2001). La aventura de aprender. Caracas: Cognitus.
- ✓ RODRÍGUEZ AGUILAR., Sergio. (2007). Comprensión de lectura. Lima. Ediciones BIBLOS.
- ✓ ROJAS TORRES, José P. (2004). Método semiescolarizado: Estrategias para el autoaprendizaje significativo. Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho-Perú.
- ✓ RUFFINELLI, Jorge (2005). Comprensión de la Lectura. 3ra ED. México, Editorial Trillas.

- ✓ RUIZ LIMÓN, Ramón. (2006). El análisis y la síntesis. Tomado de: Historia y Evolución del Pensamiento Científico. Culiacán, Sinaloa, México, 12 de setiembre.
- ✓ SÁNCHEZ LIHÓN, Danilo. (2008) Reflexión y creatividad en la literatura infantil.
- ✓ SÁNCHEZ LIHÓN, Danilo. (febrero de 2008) Conocimiento y valoración de la lectura.
- ✓ SÁNCHEZ LIHON, Danilo: “La Aventura de Leer”. (2009).
- ✓ SEBASTIAN, Araceli; BALLESTEROS, Belén; SANCHEZ GARCIA, Mari Fe. (2010). Técnicas de estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ✓ TAPIA MENDIETA, V. (2003) Programa psicopedagógico de Comprensión Lectora: aprendiendo a leer a través de la lectura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- ✓ TONY BUZAN. Investigador estadounidense de orientación cognitiva, además de la lectura estudia los mapas mentales como estrategia de aprendizaje.
- ✓ TOVAR CABANAS, Rodrigo. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXIX, núm. 3-4, pp. 39-78. Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Sistema de Información Científica; Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Redalyc. Antecedentes estadísticos relacionados con la lectura.
- ✓ UBEDA, Jordi. Presidente de la Federación de Gremios de Editores. (2004). Cómo fomentar la lectura. Esfera Cultural, Escritura Pública. España.
- ✓ VALLE ARIAS, Antonio. Et.al. (2000): Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, España, Universidad de La Coruña.
- ✓ VALLEJOS MEJÍA, Enin Jans. (2009). “Aplicación de estrategias de metacomprensión y su influencia en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en el área de comunicación con los alumnos (as) del tercer grado de educación secundaria de la IEP “Jesús de Nazaret” bellavista-Celendín.
- ✓ VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Departamento de Psicología de la salud. Universidad de Alicante-España. LIBERABIT, Lima-Perú 11: 49-61, ISSN: 1729-1827.

- ✓ VALLES ARANDIGA, Antonio; VALLES TORTOSA, Consol. (2006). Promolibro, Valencia.
- ✓ VALLES ARANDIGA, Antonio; VALLES TORTOZA, Consol. (2006) Comprensión Lectora y Estudio. Promolibro, Valencia.
- ✓ VERA PALERMO, Ferri. (2008). Lectura: ¿Sabes leer nuestros Estudiantes? Guadalajara, México.
- ✓ VIDAL, E. y GILABERT, R. (2003). “Comprender para Aprender”.
- ✓ VILCHEZ TORRES, Víctor Manuel. (2007). En la tesis “Influencia del Programa “VF” de Estrategias Metacognitivas en la Comprensión de Lectura en Estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Privado Amauta”.
- ✓ VILDOSO VILLEGAS, Jesahel Yanette (2010). Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia en el Desarrollo de Habilidades Investigativas de los Maestros de la Facultad de Educación de la UNMSM. Tesis para optar el Grado de Doctora en Educación. Facultad de Educación, Lima-Perú.
- ✓ YANAC REYNOSO, Elisa. (2007) Estrategias de aprendizaje.

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

- ✓ MEJÍA MEJÍA, Elías. (2005): Metodología de la investigación científica, UNMSM, Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Editorial UNMSM.
- ✓ TINOCO GÓMEZ, Oscar (2005). Estadística Básica para las Ciencias del Comportamiento. Imprenta Gutenberg. UNMSM.

## **ELECTRÓNICA**

- ✓ <http://sisbib.unmsm.edu.pe>
- ✓ <http://www.cbrenan.com>.
- ✓ <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/.80/8feliaP.html>.
- ✓ <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/.80/8feliaP.html>.
- ✓ [http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_Lengua/Comprensión\\_Lectora](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprensión_Lectora)
- ✓ <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>.

- ✓ <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM>.
- ✓ <http://www.educadormarista.com/descognitivo/Estrategias%20para%20activar%20%20esquemas.htm>
- ✓ [http://www.geocities.com.urgencias\\_didacticas/evcomplec.doc](http://www.geocities.com.urgencias_didacticas/evcomplec.doc).
- ✓ <http://www.ipp-peru.org/INTER2.htm>
- ✓ <http://www.ipp-peru.org/INTER2.htm>
- ✓ [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n2/13\\_02\\_Odreman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n2/13_02_Odreman.pdf)
- ✓ <http://www.librosperuanos.com/promocion/index.html>
- ✓ <http://www.rae.es>
- ✓ <http://www.sbc-icf.net/nodus/173Leer.htm>
- ✓ <http://www.um.es/ead/red/19>.
- ✓ <http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/06LibroEAPYanac.pdf> (consultado 12-03-09)
- ✓ <http://www.pucp.edu.pe/biblio>
- ✓ [www.buenoacedo.com](http://www.buenoacedo.com) (consultado en octubre de 2001)
- ✓ [www.Comunidadlinguistica.com](http://www.Comunidadlinguistica.com) Publicado en innovaciones educativas (2009).

## ANEXOS

### 1. Confiabilidad.

#### 1.1. Cuadros estadísticos de confiabilidad.

##### 1.1(a)

En la tabla N° 01 se presenta los coeficientes de confiabilidad obtenidos en cada dimensión y la prueba total:

Tabla N° 1

	<b>COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DE LA PRE PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA</b>										
	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
S	18	26	24	22	20	26	20	24	22	18	220
des	0,932183199	1,00801387	0,99654576	0,98026504	0,9589266	1,00801387	0,9589266	0,99654576	0,98026504	0,9321832	2,24888223
va	0,868965517	1,01609195	0,99310345	0,96091954	0,91954023	1,01609195	0,91954023	0,99310345	0,96091954	0,86896552	5,05747126
sva	9,517241379										
r20	0.9										



Tabla N° 2

1.1(b)

	COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DE LA POSTPRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA										
	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
S	10	22	28	24	14	20	24	18	16	14	190
des	0,758098044	0,98026504	1,01483253	0,99654576	0,86036613	0,9589266	0,99654576	0,9321832	0,89955289	0,86036613	2,17086243
va	0,574712644	0,96091954	1,02988506	0,99310345	0,74022989	0,91954023	0,99310345	0,86896552	0,8091954	0,74022989	4,71264368
sva	8,629885057										
r20	0.9										

Tabla N° 3

1.1(c)

	COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DE LA ESCALA LIKERT DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS										
	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
S	82	67	72	83	49	54	54	80	89	120	750
des	1,080655399	0,77385436	1,24844731	1,83234038	0,9278575	0,7611244	1,1264837	1,06133726	0,7648905	0,94686415	3,28003364
va	1,167816092	0,59885057	1,55862069	3,35747126	0,86091954	0,57931034	1,26896552	1,12643678	0,58505747	0,89655172	10,7586207
sva	12										
r20	0.9										

Tabla N° 4

1.1(d)

COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DE LA LISTA DE COTEJO DE TÉCNICAS DE LECTURA																																																			
Ítem																																																			Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
S	18	26	24	20	24	28	20	24	26	22	32	26	20	30	28	18	18	30	22	20	20	22	32	26	22	32	26	20	30	28	26	24	20	24	28	20	24	26	22	32	26	20	30	28	18	18	30	20	30	28	1228
des	0,92	1	0,99	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,9	0,9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12,779
va	0,85	1,01	0,98	0,9	1	1	0,9	1	1	0,9	1	1	0,9	1	1	0,9	0,9	1	0,9	0,9	0,9	0,9	1	1	0,9	1	1	0,9	1	1	1	1	0,9	1	1	0,9	1	1	0,9	1	1	0,9	0,9	1	0,9	1	1	1	1	163,31	
sva	48,4																																																		
r20	0.7																																																		

## **2. Informes de validez de contenido.**

### **2.1. (a) Preprueba.**







## **2.2. (b) Proceso de comprensión lectora.**









### **2.3 (c) Postprueba.**







## 2.4 (d) Escala Likert.









**2.5 (e) Lista de cotejo.**







### 3. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>“Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para mejorar la Comprensión Lectora de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza - 2011”.</p>	<p><b>■ GENERAL</b> ¿El grupo experimental y el grupo de control es diferente en la pre prueba y en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora cuando se aplica el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza?</p> <p><b>■ ESPECÍFICOS</b> 1. ¿Existe diferencia entre la pre prueba y la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora en el grupo de control de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza? 2. ¿Existe diferencia entre la pre prueba y la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza?</p>	<p><b>■ GENERAL</b> Comparar y analizar el nivel de comprensión lectora en la pre prueba del grupo experimental y el grupo de control; y en la post prueba después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.</p> <p><b>■ ESPECÍFICOS</b> 1. Comparar el nivel de comprensión lectora en el grupo de control en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza. 2. Comparar el nivel de comprensión lectora del grupo experimental en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.</p>	<p><b>■ GENERAL</b> Existe diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control en la pre prueba, y en la post prueba respecto al nivel de comprensión lectora después de aplicar el taller de técnicas de lectura en el grupo experimental de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.</p> <p><b>■ ESPECÍFICAS</b> - H1. El nivel de comprensión lectora es diferente en el grupo de control en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza. - H2.El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es diferente en la pre prueba y post prueba de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza.</p>	<p>• <b>V.I.</b> Técnicas de lectura.</p> <p>• <b>V.D.</b> Comprensión lectora.</p>	<p><b>● TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> Experimental Predictiva</p> <p><b>● DISEÑO E INVESTIGACIÓN</b> Descriptivo Cuasi Experimental (Con grupo de control pre y posprueba)</p> <p><b>● NOTACIÓN ESTADÍSTICA</b> Probabilístico T student</p> <p><b>● POBLACIÓN</b>  MUESTRA. 50 alumnas:  25 grupo experimental A  25 grupo de control B</p>



#### 4. Instrumentos.

##### 4.1. Tabla de especificaciones.

### TABLA DE ESPECIFICACIONES DE PRE PRUEBA

NIVEL DE COMPRENSIÓN TEXTOS	COMPRENSIÓN LITERAL	COMPRENSIÓN INFERENCIAL	COMPRENSIÓN CRITICIA	TOTAL Ítems	PORCENTAJE
1. Desafíos para la Universidad del Siglo XXI.	1,4,7,9	2,3,6,8	5,10	10 (2)	20
TOTAL	4	4	2	10	100
PORCENTAJE	40	40	20		100

**TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA DE PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA  
(De la lectura N° 02 hasta la N° 14)**

NIVEL DE COMPRENSIÓN TEXTO Y TÉCNICA	COMPRENSIÓN LITERAL	COMPRENSIÓN INFERENCIAL	COMPRENSIÓN CRITICIAL	TOTAL Ítems	PUNTAJE
2. Misión y funciones de la universidad. (El subrayado).	1	2,4	3,5	5 (1)	5
3. Trabajo en equipo. (Idea principal).		6,7,8,9	10	5 (1)	5
4. Célula madre y cordón umbilical. (Notas al margen)		11,12,13,14	15	5 (1)	5
5. Órganos sensoriales. (Mapa conceptual)	16,17,18,20	19		5 (1)	5
6. Sistema digestivo. (Mapa mental)	21,22	23,24,25		5 (1)	5
7.Habilidades cognitivas-Metacognitivas y el Aprendizaje- Aprender a aprender. (Mapa semántico)	26	27	28,29,30	5 (1)	5
8.Necesidades de los estudiantes. (Síntesis)			31,32,33,34,35	5 (1)	5
9.Funciones del estudio, factores que condicionan el estudio. (Resumen).		36,37,39,40	38	5 (1)	5
10.De la cuna a la independencia.(Cuadro comparativo)		41,42,43	44,45	5 (1)	5
11. Técnicas grupales (Mapa mental).		46,49	47,48,50	5 (1)	5
12.Vitamina A en gestantes evaluadas mediante encuesta dietética. (Uve heurística)		51,52,54,55	53	5 (1)	
13.Enfermedad de Alzheimer (Mapa semántico)		58,59,60	56,57	5 (1)	
14.Características de la ciencia. (El resumen)			61,62,63,64,65	5 (1)	5
<b>TOTAL DE ÍTEMS</b>	<b>08</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>65 (13)</b>	<b>65</b>
<b>ESCALA VIGESIMAL</b>	<b>02</b>	<b>10</b>	<b>08</b>	<b>20</b>	<b>20*</b>
<b>PORCENTAJE</b>	<b>12</b>	<b>48</b>	<b>40</b>		<b>100*</b>

Donde:

\*N° de ítems por nivel X 100 ÷ Total de ítems=Porcentaje por nivel

\*N° de ítems X 100 ÷ N° de ítems=Porcentaje

\* N° de ítems por nivel x 20 ÷ Total de ítems=Escala vigesimal por nivel.

\* N° de textos X 100 ÷ Total de ítems=Escala vigesimal

## TABLA DE ESPECIFICACIONES DE POSTPRUEBA

NIVEL DE COMPRENSIÓN TEXTOS	COMPRENSIÓN LITERAL	COMPRENSIÓN INFERENCIAL	COMPRENSIÓN CRITICIA	TOTAL Ítems	PORCENTAJE
16. Ensayo, informe y tesis (Uve heurística).	-	1,2,4	3,5,6,7,8,9,10	10 (2)	20
TOTAL	-	3	7	10	100
PORCENTAJE	-	30	70		100

#### 4.2. Nivel de medición.

- Nivel de medición preprueba.

VALORES DE PREPRUEBA	
NIVELES	TOTALES
Avanzado	$3,55 \times 10 = 35,5 = 36$
Medio	$2,55 \times 10 = 25,5 = 26$
Básico	$1,55 \times 10 = 15,5 = 16$

- Nivel de medición postprueba.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA POSTPRUEBA		
INFERENCIAL	CRITICIAL	TOTAL
$1,55 \times 3 = 4,65 = 5$	$1,55 \times 7 = 10,85 = 11$	$1,55 \times 10 = 15,5 = 16$
$2,55 \times 3 = 7,65 = 8$	$2,55 \times 7 = 17,85 = 18$	$2,55 \times 10 = 25,5 = 26$
$3,55 \times 3 = 10,65 = 11$	$3,55 \times 7 = 24,85 = 25$	$3,55 \times 10 = 35,5 = 36$

- Nivel de medición para escala Likert.

<b>NIVELES DE ESCALA LIKERT METACOGNITIVA</b>	
Muy adecuada	$3,55 \times 10 = 35,5 = 36$
Adecuada	$2,55 \times 10 = 25,5 = 26$
Poco adecuada	$1,55 \times 10 = 15,5 = 16$

medición para lista de cotejo. (ORDEN JERARQUICO)

- Nivel de

<b>TÉCNICAS COMPLEJAS</b>	<b>JERARQUÍA</b>
Uve heurística	1°
Cuadro comparativo	2°
Mapa conceptual	3°
Mapa mental	4°
Mapa semántico	5°

<b>TÉCNICAS BASICAS</b>	<b>JERARQUÍA</b>
Resumen	1°
Síntesis	2°
Notas al margen	3°
Idea principal	4°
El subrayado	5°

<b>LISTA DE COTEJO</b>	
<b>VALORES</b>	<b>NIVEL DE MEDICIÓN</b>
Muy apropiada	17 -22
Apropiada	11 - 16
Poco apropiada	05 - 10

## 5. Matriz de instrumentos.

### MATRIZ DEL INSTRUMENTO PREPRUEBA

DIMENSIÓN	INDICADOR	Nº DE ÍTEMS	PUNTAJE DE CADA INDICADOR	PUNTAJE TOTAL
COMPREENSIÓN LITERAL	-Identifica sujetos.	9	4(2)	8
	-Capta significados de las palabras.	1		
	-Reconocimiento de relaciones.	7		
	-Identifica detalles.	4		
	-Precisa el espacio y el tiempo.			
	-Secuencia los sucesos.			
COMPREENSIÓN INFERENCIAL	-Formula hipótesis.	2	4(2)	8
	-Predice títulos para un texto.			
	-Interpreta un lenguaje figurativo.			
	-Infiere relaciones de causa-efecto.	6		
	-Infiere detalles adicionales.	3		
	-Infiere ideas principales.	8		
COMPREENSIÓN CRITICIAL	-Discrimina la realidad de la fantasía.	10	2(2)	4
	-Adecúa información.			
	-Corroboración información.			
	-Discierne información.			
	-Identifica hechos implícitos.			
	-Valora el texto.			
	-Asocia ideas previas con las del texto.			
	-Diferencia hechos de opiniones.			
	-Juzga algunos hechos.			
	-Compara vivencias de personas y vivencias propias.			
	-Plantea situaciones nuevas.			
	-Evalúa sus estrategias metacognitivas.	5		

**MATRIZ DE LA PRUEBA DE PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA**  
**(De la lectura N° 02 a la N° 14)**

DIMENSIÓN	INDICADOR	N° DE ÍTEMS	PUNTAJE DE CADA INDICADOR	PUNTAJE TOTAL
COMPRENSIÓN LITERAL	-Identifica sujetos.	1,20,26	1	8
	-Capta significados de las palabras.	17,21		
	-Reconocimiento de relaciones.	22,16		
	-Identifica detalles.			
	-Precisa el espacio y el tiempo.			
	-Secuencia los sucesos.	18		
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	-Formula hipótesis.	12,13,56,59,52	1	31
	-Predice títulos para un texto.	4		
	-Interpreta un lenguaje figurativo.	7,27		
	-Infiere relaciones de causa-efecto.	9,24		
	-Infiere detalles adicionales.	6,58,42,43,49		
	-Infiere ideas principales.	2,8,11,23,36,37,46,51		
-Infiere secuencias.	14,19,25,39,40,41,57,60			
COMPRENSIÓN CRITICIA	-Discrimina la realidad de la fantasía.	28	1	26
	-Adecúa información.	30		
	-Corrobora información.	34,65		
	-Discierne información.	32,63		
	-Identifica hechos implícitos.	3,35,47,55		
	-Valora el texto.	15		
	-Asocia ideas previas con las del texto.	5,50,61		
	-Diferencia hechos de opiniones.	38,54		
	-Juzga algunos hechos.	29,45,48,62,64		
	-Compara vivencias de personas y vivencias propias.	10		
	-Plantea situaciones nuevas.	31		
-Evalúa sus estrategias metacognitivas.	33,44,53			

### MATRIZ DEL INSTRUMENTO POSTPRUEBA

DIMENSIÓN	INDICADOR	Nº DE ÍTEMS	PUNTAJE DE CADA INDICADOR	PUNTAJE TOTAL
COMPRENSIÓN LITERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifica sujetos.</li> <li>-Capta significados de las palabras.</li> <li>-Reconocimiento de relaciones.</li> <li>-Identifica detalles.</li> <li>-Precisa el espacio y el tiempo.</li> <li>-Secuencia los sucesos.</li> </ul>	-	-	-
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formula hipótesis.</li> <li>-Predice títulos para un texto.</li> <li>-Interpreta un lenguaje figurativo.</li> <li>-Infiere relaciones de causa-efecto.</li> <li>-Infiere detalles adicionales.</li> <li>-Infiere ideas principales.</li> <li>-Infiere secuencias.</li> </ul>	2	3(2)	6
COMPRENSIÓN CRITICIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discrimina la realidad de la fantasía.</li> <li>-Adecúa información.</li> <li>-Corroboración información.</li> <li>-Discierna información.</li> <li>-Identifica hechos implícitos.</li> <li>-Valora el texto.</li> <li>-Asocia ideas previas con las del texto.</li> <li>-Diferencia hechos de opiniones.</li> <li>-Juzga algunos hechos.</li> <li>-Compara vivencias de personas y vivencias propias.</li> <li>-Plantea situaciones nuevas.</li> <li>-Evalúa sus estrategias metacognitivas.</li> </ul>	7 9 6 5 3 10 8	7(2)	14



## **6. Lecturas e ítems.**

### **6.1. Preprueba.**

#### **TEXTO N° 01**

#### **DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI<sup>190</sup>**

La globalización y la interdependencia mundial inciden en los contextos, escenarios y tendencias para la educación universitaria del siglo XXI, que se infiere, que la sociedad de hoy inconforme con los aportes de las universidades está obligada a encarar, emprendiendo su propia transformación y renovación cuantitativa y cualitativa, que permita el desarrollo del conocimiento en el campo tecnológico, científico y humanístico, así como la formación de una masa crítica de profesionales calificados y creativos, que garanticen el desarrollo endógeno, sostenible, socialmente equitativo y la inserción internacional de todos los países. Desde sus inicios en 1946 hasta la actualidad, la UNESCO ha tenido la función de plantear desafíos a la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1946). Los retos vigentes se encuentran delimitados en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, aprobada el 9 de octubre de 1998. En este documento se proponen misiones, funciones, visiones y acciones para cambiar las estrategias de la enseñanza superior en todas las universidades del mundo. Como producto de procesos de consulta, reflexión y consenso regionales, se emitieron los siguientes acuerdos:

- Formar diplomados altamente calificados y responsables.
- Propiciar el aprendizaje permanente.
- Promover, generar y difundir conocimiento por medio de la investigación.
- Comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir la cultura e historia nacional e internacional.
- Asumir funciones éticas, autonomía, responsabilidad y prospectiva.
- Contribuir a la igualdad de acceso.
- Fortalecer la participación y promoción del acceso de las mujeres.
- Promover el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte, las humanidades y la difusión de sus resultados.
- Mejorar la pertinencia orientada a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, abarcando el respeto por la cultura, la paz y la protección del medio ambiente.

---

<sup>190</sup> YSLADO MÉNDEZ, Rosario. (2003). Sistema Universitario Internacional y Nacional. Editorial San Marcos, 1ª Edición- Perú. Pág. 50-52.

- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo, el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.
- Promover la diversificación para reforzar la igualdad de oportunidades.
- Implementar métodos educativos innovadores, pensamiento crítico y creatividad.
- Considerar al personal y los estudiantes como principales actores de la educación superior.
- Evaluar la calidad de la enseñanza superior con sistemas de acreditación confiables.
- Asumir el potencial y los desafíos de la tecnología.
- Reforzar la gestión y el financiamiento con reglas claras y transparentes.
- Financiar la educación superior como servicio público.
- Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes.
- Intensificar las asociaciones, alianzas y cooperación internacional en la educación superior.

Lo más resaltante de la propuesta de la UNESCO para la educación superior del siglo XXI, es que esta última deberá tener presente la calidad, la pertinencia, la internacionalización y la eficiencia para dar respuesta a los desafíos y exigencias de un mundo en constante cambio y desarrollo.

El Banco Mundial coherente con los lineamientos de la UNESCO, considera que la educación superior se encuentra en crisis en todo el mundo y como tal los países desarrollados y en vías de desarrollo, tendrían como un desafío principal mantener y mejorar la calidad de su educación superior en un período en que los presupuestos educacionales y particularmente el gasto por alumno estaría siendo sometido a severas restricciones fiscales (Kent, 1995).

La educación universitaria durante el presente siglo, además de enfrentar los retos académicos de la UNESCO, también deberá asumir desafíos políticos (fundamentalismo neoliberal), del sector productivo y del mercado (lograr mayor cooperación de los mismos), responder a los cambios tecnológicos y al mismo tiempo deberá incorporar “los puntos de vista de sus miembros y fundamentar el sentido de sus acciones” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000, p.18).

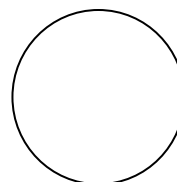
Específicamente las universidades de Latinoamérica deben enfrentar dos desafíos insoslayables, uno que presenta la globalización que promueve políticas de reforma educativa, cuyo eje es la calidad de la educación superior y los mecanismos que aseguran la implementación del mismo (Brunner, 2002), y otro es moderar las desigualdades de un gran

contingente de la población que está en situación de pobreza extrema y de economía informal (García, 1995).

Responder al primer reto señalado, requiere a su vez enfrentar dos desafíos centrales: a) apoyar irreflexivamente la implementación de la agenda globalizadora de reforma y modernización, y b) optar con un rol proactivo, crítico y moderado para adaptarse a las nuevas condiciones y demandas, adoptando lo conveniente de tal agenda y combatir sus manifestaciones extremas, para asegurar una educación universitaria con mayor cobertura, abierta, diversificada, competitiva, posesionada en su realidad nacional, sujeta a un mejoramiento continuo de su calidad, que pueda potenciar las capacidades de los latinoamericanos, en un contexto de competencia internacional (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2002; Gázquez, 2001; Levy, 1998).



**UNIVERSIDAD PRIVADA ARZOBISPO LOAYZA**  
**CARRERA PROFESIONAL DE OBSTETRICIA**



**DATOS INFORMATIVOS:**

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL ALUMNO(A):**.....

**ASIGNATURA:** Metodología del Trabajo Universitario

**LECTURA Nº 01:** Desafíos para la universidad del siglo XXI.

**SEMESTRE ACADÉMICO:**..... **TURNO:** ..... **FECHA:**..... **EDAD:**.....

**INDICACIONES:** A continuación tienes 10 ítems, los mismos que cuentan con cuatro alternativas, una de ellas será la correcta; por cuanto, encierra en un círculo. (2 puntos c/u).

1. El Banco Mundial coherente con los lineamientos de la UNESCO, considera:
  - A. La educación universitaria durante el presente siglo.
  - B. Las universidades de Latinoamérica deberán mejorar la calidad.
  - C. La educación superior se encuentra en crisis en todo el mundo.
  - D. La Asociación Nacional de universidades.
2. Inciden en los contextos, escenarios y tendencias para la Educación Universitaria del siglo XXI:
  - A. La globalización y la interdependencia mundial.
  - B. La UNESCO.
  - C. EL Banco Mundial.
  - D. La Educación Superior en el siglo XXI.
3. No corresponde a los desafíos de la Universidad del siglo XXI:
  - A. Las universidades de Latinoamérica deben enfrentar dos desafíos insoslayables.
  - B. La sociedad exige demandas y desafíos estratégicos.
  - C. La Universidad debe afrontar los desafíos que la sociedad encara.
  - D. Permite el desarrollo del conocimiento en el campo tecnológico, científico y humanístico.
4. Los retos vigentes se encuentran delimitados en:
  - A. La UNESCO.
  - B. La educación universitaria.
  - C. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
  - D. Declaración Mundial.
5. Según el texto se considera que:
  - A. Siempre es encarada la sociedad.
  - B. La universidad es encarada, pero es autónoma.
  - C. Cada vez la universidad debe desarrollarse científica, más no tecnológicamente.
  - D. Pese a los aportes de las universidades siempre viviremos la inconformidad de la sociedad.
6. Lo más resaltante de la propuesta de la UNESCO para la educación superior del S. XXI, es que esta última deberá tener presente:
  - A. Calidad, pertinencia e internalización.

- B. Coherencia, eficacia e interdependencia.
  - C. Cambio, desarrollo y colaboración.
  - D. Mecanismos, adaptación y cooperación.
7. En los países de la región se ha llegado a varios acuerdos respecto a la educación superior universitaria, entre ellas mencionamos uno de ellos:
- A. Desarrollar conocimientos en base a la experiencia cotidiana.
  - B. Promover el saber mediante la investigación científica.
  - C. Considerar la calificación de los alumnos para la acreditación.
  - D. El principal actor de la educación superior es la comunidad civil.
8. Es importante que la educación superior universitaria conlleve al alumno a comprender, interpretar, reforzar, fomentar y difundir:
- A. La diversificación curricular.
  - B. El objetivo social.
  - C. La cultura e historia nacional e internacional.
  - D. Los desafíos de la comunidad civil.
9. En la universidad se debe propiciar:
- A. Cooperación del mundo.
  - B. Protección de los indígenas de la selva.
  - C. Metas a corto plazo de la sociedad civil.
  - D. Aprendizaje permanente.
10. Para dar respuestas a los desafíos y exigencias de un mundo en constante cambio y desarrollo es recomendable que la educación superior universitaria:
- A. Intensifique las asociaciones, alianzas y cooperación internacional.
  - B. Desarrolle un sistema de acreditación mundial.
  - C. Implemente un sistema de evaluación mundial.
  - D. Propicie un plan de estudios mundial.

## 6.2. Proceso.

### TEXTO N° 02

#### MISIÓN Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Jorge Basadre precisa la idea de lo que es Universidad. “La universidad es, en principio una institución educativa, económica, social y nacional. Desde el punto de vista educativo constituye un centro destinado: a) a la conservación, acrecentamiento y transmisión de la cultura; b) a la formación profesional; c) a enseñar a los jóvenes a preguntarse por iniciativa propia cuestiones fundamentales, a buscar libremente la verdad, a pensar con honestidad, a ver las cosas como son y con esa firme base realista proyectarse hacia un futuro mejor y tratar de concretarlo dentro de un mundo que debe cambiar; d) a tratar que las nuevas generaciones sean conscientes de los valores fundamentales y también capaces de analizarlos críticamente de modo que resulten a la vez, dentro y fuera de la sociedad, apasionadamente ligados a ella y, más allá de sus estructuras, al mismo tiempo sus promotores para volverlas más humanas y convertirse también en fiscales con mentes y conciencias capaces de controlar el poder y no vegetar sólo como víctimas de él; e) al fomento de la investigación sin la cual una Universidad no es digna de ese nombre. Pero este organismo cultural es, al mismo tiempo, una entidad económica ya que, como persona jurídica, rige un patrimonio necesariamente cuantioso”<sup>191</sup>.

Basadre añade una tesis que la conciencia y el archivo oficial del debate universitario silencia por conservadurismo y complicidad con quienes, desde intereses menores y sectarios, se aprovechan política y económicamente de la universidad.

“No puede dejarse hoy sola a la universidad en nombre del mito decimonónico de la autonomía. No sólo el Estado sino principalmente la sociedad deben interesarse en su suerte y sentirse responsables de la vida próspera, deficiente o eficaz que a ella y a los que con ella tengan que ver, les quepa. En el cumplimiento de las tareas universitarias deben integrarse cuatro estamentos: el cuerpo docente o profesoral; el cuerpo discente o escolar; el cuerpo circunviviente, esto es la sociedad, y el cuerpo regente o el Estado”.

Una acotación crucial: para Jorge Basadre la autonomía universitaria no es negativa como la entienden los que la llevaron a la situación en que se encuentra “Hago lo que me da la gana”), ni tampoco como la practica el Estado (“No nos interesa tu suerte, eres autónoma”). Basadre la quiere preñada de finalidad, es una libertad para cumplir fines sociales que la trascienden. De ello se desprende que la condición de su despliegue pasa por la voluntad y participación

---

<sup>191</sup> SOTA NADAL, Javier. (2004). El sentido de la II Reforma Universitaria en el Perú. Asamblea Nacional de Rectores, Lima.

del Estado y la sociedad, acompañándola en objetivos compartidos. La universidad así socializada no vivirá enclaustrada en la protesta. La universidad no puede sobrevivir autista, debe vincular en un todo a la comunidad universitaria, a la sociedad y al Estado.

1. El autor del texto es:
  - A. Jorge Basadre.
  - B. Asamblea Nacional de Rectores.
  - C. Javier Sota Nadal.
  - D. Ministerio de Educación.
2. La esencia del contenido del texto, como entidad educativa se refiere a:
  - A. Formación profesional.
  - B. Fomentar la investigación.
  - C. Práctica de valores fundamentales.
  - D. Transmisión de cultura dentro de un mundo de cambio.
3. Considerando los estamentos en el cumplimiento de las tareas universitarias, cuando Basadre afirma que no puede dejarse hoy sola a la universidad **en nombre del mito decimonónico de la autonomía**, es con la idea de:
  - A. Considerar a la sociedad como perfectible en términos de desarrollo económico, equidad y justicia con plena libertad para cumplir fines sociales que la trascienden en la actual era de industrialización y globalización.
  - B. No sólo en el Estado sino principalmente que la sociedad deben interesarse en su suerte y sentirse responsables de la vida próspera.
  - C. Desde intereses menores y sectarios se aprovechan política y económicamente de la universidad.
  - D. El cumplimiento de las tareas universitarias tanto en el cuerpo docente, discente, circunviviente como también el regente.
4. “Hago lo que me da la gana”, “No nos interesa tu suerte, eres autónoma” son quimeras ideas de la autonomía como universidad y acotada por:
  - A. La ley universitaria.
  - B. La base teórica recogida por el autor.
  - C. Son correctas B y D.
  - D. El autor del texto, Sota Nadal.

5. La idea general sobre universidad es:

- A. Autónoma, así de socializada no vivirá enclaustrada en la protesta.
- B. Que no puede sobrevivir autista, debe vincular en un todo la comunidad universitaria, a la sociedad y al estado.
- C. Perfectible en términos de desarrollo económico, autónoma para pensar e investigar en libertad, producir conocimiento y entregar a la sociedad información científica y tecnológica fiable.
- D. Una Institución Educativa, económica, social y nacional.

### **TEXTO N° 03**

#### **TRABAJO EN EQUIPO**

En un documental sobre la Aventura en el Himalaya, un grupo de expedicionarios llegaron a la cima luego de varios intentos de escalar el nevado. Si bien lo lograron ayudándose unos a otros, al llegar a la cima, cada uno se independizó y se vinculó con el logro de maneras distintas.

Para uno el logro estaba asociado a lo estético, tomó fotos extasiado por algo que jamás pudo imaginar y que ahora era una realidad. Para otro tenía un significado afectivo, ofreciendo un homenaje a su familia, colocando las fotos de sus padres, otro meditó, agradeció a Dios y trató de establecer un contacto muy espiritual, el último colocó una bandera de su País y pidió que le tomen una foto.

Esto es una analogía de lo que puede significar un logro de aprendizaje para cada uno de los miembros del equipo. Una vez, terminado el trabajo, lo aprendido será utilizado de distintas formas por cada uno a lo largo de sus vidas. Pero lo más significativo seguramente no será necesariamente lo que descubrieron al llegar a la cima sino lo que aprendieron durante el viaje, durante el proceso. Esas lecciones no podrán ser olvidadas jamás. El triunfo final dura segundos, el viaje puede durar meses. Por todo ello una educación por competencias promueve el desarrollo de habilidades que le permitan aprender lo que quiera en la vida.

6. El mensaje que se extrae del texto trata acerca:

- A. De la significancia necesariamente por descubrir llegar a la cima.
- B. Del aprendizaje durante el viaje, proceso; ya que, será más significativo.
- C. Del logro de aprendizaje individual.
- D. Del logro de aprendizaje en equipo.

7. Según el documental, en Himalaya participaron:

- A. Cuatro viajeros, excursionistas o exploradores.



- B. Dos aventureros y dos expedicionarios.
  - C. Iniciaron cuatro, pero sólo un expedicionario llegó a la cima.
  - D. No estuvo integrado; puesto que, cada expedicionario luchó por su propio logro.
8. Teniendo en cuenta el contexto de la lectura, se logra aprender más cuando:
- A. Se hace trabajo individual.
  - B. Se logra aprender de maneras distintas.
  - C. Se hace trabajo en equipo.
  - D. Se hace trabajo en grupo.
9. Analógicamente del texto, el trabajo en equipo se diferencia del grupal porque:
- A. Asumimos todos los integrantes una responsabilidad, aprendiendo diferente.
  - B. Las reuniones son propuestas por el líder; en tanto que, el grupo decide, discute y realiza un verdadero trabajo.
  - C. La responsabilidad individual y grupal es compartida; sin embargo, el producto del trabajo es grupal.
  - D. Hay un liderazgo compartido donde el producto del trabajo es grupal; mientras que, hay un solo líder y el producto del trabajo es individual.
10. En la analogía: Descubrieron al llegar a la cima – aprendieron durante el viaje, relaciona:
- A. Aprendizaje significativo – Aprendizaje superfluo.
  - B. Aprendizaje superfluo – Aprendizaje significativo.
  - C. Aprendizaje para toda la vida – Aprendizaje a corto plazo.
  - D. Ambos aprendizajes se dan según lo transmitido en el documental.

#### **TEXTO N° 04**

#### **LA CÉLULA MADRE**

En los últimos años ha surgido una nueva rama de la medicina denominada medicina regenerativa, basada fundamentalmente en los nuevos conocimientos sobre las células madre y en su capacidad de convertirse en células de diferente tejido. Las células madre se clasifican en embrionarias y somáticas o adultas. Durante varios años se consideró que la célula madre hematopoyética era la única célula en la médula ósea con capacidad generativa. Sin embargo, estudios recientes han mostrado que la composición de la médula ósea es más compleja, pues en ella se ha identificado un grupo heterogéneo de células madre adultas, entre las que se encuentran las: hematopoyéticas, mesenquimales (estromales), población lateral, células progenitoras adultas multipotentes (MAPC). Varios estudios han sugerido que la

potencialidad de algunos tipos de células madre adultas es mayor de lo esperado, pues han mostrado en determinadas condiciones capacidad para diferenciarse en células de diferentes linajes, lo que las acercan a la potencialidad de las células embrionarias. Esto ha creado nuevas perspectivas para el tratamiento de diferentes enfermedades con células madre adultas, lo que inicialmente se pensaba solo podía hacerse con las embrionarias<sup>192</sup>.

La falta de evidencia relacionada con el momento óptimo de pinzamiento del cordón umbilical puede repercutir en la salud de las madres y/o recién nacidos tanto a corto como a largo plazo. Quienes propugnan el pinzamiento precoz, lo hacen bajo los argumentos de que disminuye el riesgo de policitemia, hiperbilirrubinemia y facilita el manejo del recién nacido. Los defensores del pinzamiento tardío, exponen que este simple acto disminuye la anemia en la infancia, ayuda a la adaptación del recién nacido, a la vida extrauterina y facilita el vínculo materno<sup>193</sup>. Además, la sangre del cordón umbilical y la médula ósea humana son una alternativa para el aislamiento y cultivo de las células madre mesenquimales, útiles en terapias de regeneración tisular e inmunomodulación<sup>194</sup>.

**11. De las células hematopoyéticas se compone:**

- A. La célula madre.
- B. La médula ósea.
- C. La célula embrionaria.
- D. La célula somática.

**12. Según el texto: han sugerido que la potencialidad de algunos tipos de células madre adulta es mayor de lo esperado, han mostrado capacidad para diferenciarse en células de diferentes linajes. Esto quiere decir;**

- A. La unión de células.
- B. Distribución de células madre.
- C. Una familia que no tiene antepasados.
- D. Conjunto de células de los antepasados o descendientes de una persona.

**13. Con células madre adultas:**

- A. Se ha creado nuevas perspectivas para el tratamiento de diferentes enfermedades.

---

<sup>192</sup>HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Porfirio; DORTICÓS BALEA, Elvira. Instituto de Hematología e Inmunología. Revista cubana Hematol Inmunol Hemoter v.20 N° 3 Ciudad de la Habana. Sep. – dic., 2004.

<sup>193</sup>SANCHEZ RODRIGUEZ, Ángel. Medicina naturista, ISSN 1576-3080, N° 10, 2 006. Págs. 142-159.

<sup>194</sup>PAEEZ GUERRERO, Diana; AREVALO ROMERO, Jenny; RODRIGUEZ PARDO, Viviana. (2 007). Evaluación de Características Morfológicas e Inmunofenotipo de Célula Madre Mesenquimales en cultivo obtenidas a partir de la sangre de cordón umbilical y medula ósea. Laboratorio de Hematología. Grupo de Investigación de inmunobiología y Biología celular. Departamento de Microbiología. Facultad de Ciencias. Pontificia Universidad Javeriana.

- B. Se compone la médula ósea más compleja.
- C. Son incapaces de convertirse en células de diferente tejido.
- D. No hay posibilidades de curar enfermedades.

**14.** Es cierto que:

- A. Existen un grupo homogéneo de células madre.
- B. Las células embrionarias son llamadas también somáticas.
- C. Hay esperanzas en el tratamiento de enfermedades con células madre, ya que sólo se pensaba con las embrionarias.
- D. Según el texto no hay estudio alguno que muestre tratamiento.

**15.** El autor del texto pretende:

- A. Promocionar células madre a los hospitales públicos y privados del País.
- B. Impedimento de las perspectivas ya que no existe regeneración de células.
- C. Conservar células madre a fin de ser comercializada.
- D. Orientar un campo nuevo de la medicina regenerativa.

## **TEXTO N° 05**

### **ÓRGANOS SENSORIALES**

El sistema tegumentario incluye la piel, el pelo, las uñas, ojos, oídos, nariz, boca y las glándulas que cubren el cuerpo; todos ellos forman parte del sistema sensorial del cuerpo. El mundo se percibe gracias a una serie de mensajes cifrados (impulsos eléctricos) que se envían al cerebro a través de los órganos sensoriales. Nuestra percepción está principalmente desarrollada por muestra de sonidos que entra en el oído y la muestra de luz que perciben los ojos. Sin embargo, la sensación de tacto, gusto y olfato también son importantes para la percepción del mundo que nos rodea.

- Oído: Está dividido en tres partes: el oído externo, el medio y el interno. Cada sección tiene sus propias funciones dentro de un proceso que convierte las ondas de sonido en impulsos nerviosos, los cuales se transmiten luego al cerebro. El oído externo consta de dos partes: el pabellón y el canal auditivo externo. Esta parte del oído recoge y canaliza los sonidos. El oído medio o cavidad timpánica, es una pequeña cavidad formada en el hueso temporal y es un intermediario en el procesamiento de la energía acústica. Es el responsable de incrementar la intensidad de las ondas de sonido que entran y de convertirlas en vibraciones mecánicas que pueden viajar fácilmente por el oído interno. Presenta dos partes: un hueso y su correspondiente membrana; ambas tienen una forma complicada, por lo cual las denomina laberintos.

- Ojo: El globo del ojo se encuentra dentro de la cavidad orbital (cuenca ósea) del cráneo, centrado y a un lado de la parte superior. De todos los sentidos, la vista suele considerarse la más importante. Según se ha estimado, el 80% de la información que percibimos llega al cerebro a través de los ojos. Estos transmiten constantes corrientes de imágenes al cerebro gracias a señales eléctricas y reciben información de los rayos de luz. Estos rayos pueden ser absorbidos o reflejados. Los objetos que absorben todas las partes del espectro solar parecen negros, mientras que los que reflejan toda la luz nos parecen blancos. Los objetos con colores absorben determinadas partes del espectro solar y reflejan otras. Cuando observamos algo, los rayos de luz se reflejan en el objeto llegando al ojo. La luz se refracta por la córnea y pasa a través del humor vítreo y de la pupila hasta el cristalino. El iris controla la cantidad de luz que llega al ojo. A continuación, el cristalino enfoca la luz a través del humor vítreo hasta la retina, formando una imagen invertida y hacia abajo. Las células sensibles a la luz de la retina transmiten la imagen al cerebro mediante señales eléctricas.
- Uñas: Las uñas son simplemente otra forma de piel. Están formadas por una proteína denominada queratina que presenta un elevado contenido de azufre. Al contrario de lo que se cree, la cantidad de calcio es bastante baja.  
Las uñas son un indicador de enfermedades. El cambio brusco de su textura, color o ritmo de crecimiento puede ser señal de que es necesario recibir algún consejo médico. Aunque un especialista siempre estudiará las uñas, es imposible diagnosticar una enfermedad sin estudiar otros factores.
- Mamas: Las mamas o pechos son glándulas semiesféricas que se encuentran sobre los músculos pectorales, principalmente sobre el pectoral mayor, en un área entre la tercera y la sexta costilla a cada lado del pecho. Se encuentran tanto en el hombre como en la mujer, aunque en los primeros su forma está poco desarrollada. En las mujeres, el desarrollo de los pechos suele ser la primera señal de la pubertad. Este desarrollo suele ocurrir alrededor de los 11 años, aunque también puede darse desde los 9 o hasta los 13 años.
- Nariz: El olfato es el sentido más básico y primitivo. Es unas 10 000 veces más sensible que el sentido del gusto. De hecho, la mayoría de los sabores de la comida se huelen y no se saborean, como corroborará cualquier persona que tenga un resfriado. La congestión nasal evita que las pequeñas corrientes de aire, producidas al masticar y tragar, lleguen a los receptores en el techo de la cavidad nasal. Los receptores

olfatorios del ser humano pueden diferenciar varios miles de tipos de olores. Algunas personas tienen mejor olfato que otras. La nariz también juega un importante papel al acondicionar el aire inspirado para la parte inferior del tracto respiratorio. Este acondicionamiento incluye el control de la temperatura, de la humedad y la eliminación de polvo y organismos infecciosos.

- **Piel y Pelo:** la piel tiene mayor área de superficie en el cuerpo humano y es el elemento más pesado. En la superficie se encuentran las terminaciones sensitivas y en la parte interior determinados órganos que tienen unas funciones especiales, las glándulas sudoríparas, los folículos pilosos y las glándulas sebáceas. La piel protege los órganos internos del cuerpo de posibles infecciones, lesiones y rayos solares dañinos. También tiene un papel importante en la regulación de la temperatura del cuerpo. Aunque la piel de un adulto puede llegar a pesar alrededor de nueve kilogramos, en algunos lugares es tan fino como el papel.
- **Lengua:** la lengua suele ser plana y moderadamente intensible. Consiste en una red de fibras musculares estriadas, tejido fibroso, masas adiposas y linfoides, glándulas salivales y una membrana mucosa protectora. Es un músculo muy móvil que permite degustar la comida, moverla de un lado a otro al masticar, empujarla hasta la faringe (garganta) al tragar y es un órgano imprescindible para poder hablar. Deriva principalmente de la base de la faringe (o tubérculo). Este tubérculo crece hacia delante y se une con otros tejidos de la zona, formando este complejo órgano muscular de múltiples funciones.

**16.** Piel, pelo, uñas y glándulas que cubren el cuerpo corresponden a:

- A. Sistema sensorial.
- B. Órgano sensorial.
- C. Percepción.
- D. Sistema tegumentario.

**17.** El hueso y membrana tiene una forma complicada que se denomina:

- A. Queratina.
- B. Pabellón.
- C. Laberintos.
- D. Laberintitis.

**18.** El canal auditivo, es a oído externo; como, la cavidad timpánica es a:

- A. Oído interno.

- B. Oído medio.
- C. Oído externo.
- D. Sólo C es incorrecto.

**19.** La luz se refracta por la córnea y pasa a través del humor vítreo hasta el cristalino; el cambio brusco de su textura y color son indicador de enfermedades; evita las pequeñas corrientes de aire, control de temperatura, humedad y órganos infecciosos son:

- I. Ojos
- II. Oídos
- III. Piel y pelo.
- IV. Uñas
- V. Nariz.
- VI. Lengua.

De las premisas anteriores, la secuencia es:

- A. I-IV-V.
- B. II-IV-VI.
- C. II-IV-III.
- D. I-III-VI.

**20.** Las glándulas semiesféricas se encuentran sobre los músculos pectorales:

- A. Del hombre.
- B. De la mujer.
- C. Tanto A como B.
- D. Sólo A.

## TEXTO N° 06

### SISTEMA DIGESTIVO

El sistema digestivo tiene La función de procesar el alimento, separando las proteínas, los hidratos de carbono, los minerales, las grasas y otras sustancias que necesita el cuerpo e introducirlo todo en la corriente sanguínea de modo que lo pueda utilizar el cuerpo. El tracto digestivo comienza en la boca, donde la mandíbula y la lengua comienzan a deshacer el alimento con la ayuda de la saliva secretada por las glándulas salivares. El alimento masticado, combinado con la saliva, se ingiere y se transporta por el esófago mediante movimientos peristálticos (contráctiles) hasta el estómago. En el estómago, el alimento se combina con ácido clorhídrico que ayuda a deshacerlo más. Cuando se ha digerido completamente el alimento, el resto de fluido, denominado quimo, pasa a través del píloro a los intestinos grueso y delgado. En el largo y serpenteado intestino delgado, se absorben de la corriente sanguínea los nutrientes del quimo, dejando los residuos que no sirven; estos residuos pasan a través del colon (donde la corriente sanguínea absorbe la mayor parte del agua) y se introducen en el recto donde se almacenan antes de excretarse. Estos desechos sólidos, denominados heces, se unen y en el proceso de excreción pasan a través del canal anal y el ano. A lo largo del tracto digestivo, el páncreas, el bazo, el hígado y la vesícula biliar segregan enzimas que ayudan durante el proceso digestivo.

- Ano: Es el esfínter que regula el orificio interior del tracto digestivo. El esfínter mantiene el ano cerrado, abriéndolo durante la excreción para permitir que pasen las heces.
- Apéndice: Es una pequeña unión con forma de gusano en el extremo del ciego. Por su forma, a veces se llama apéndice vermiforme (forma de gusano). La evidencia nos ha mostrado que en la antigüedad el apéndice debería haber tomado parte en la digestión de materia duradera, como la quitina de insecto o la corteza de árbol, pero ahora es aparentemente vestigial (innecesario) en la anatomía moderna. La inflamación de apéndice se denomina apendicitis y su eliminación es una de las operaciones quirúrgicas que se realizan más a menudo.

- **Esófago:** Es el tubo largo y flexible que comienza en la faringe y termina en el cardias en la parte superior del estómago. El esófago medio tiene unos 25,4 cm. de largo, y sus paredes están formadas de fibra muscular que realizan movimientos de contracción (denominados perístasis) para impulsar el bolo (glóbulos) de alimento masticado con saliva hacia el estómago. El malestar por acidez se produce cuando el ácido estomacal se vierte en el esófago; dado que el esófago no tiene una capa de mucosa como la tiene el estómago, el ácido produce dolor que se genera justo detrás del esternón y parece que viene del corazón, de ahí que se utilice bastante el término “acidez”.
- **Vesícula biliar:** tiene la función de concentrar y almacenar la bilis que produce el hígado en forma diluida y secretar la bilis a través del conducto cístico al duodeno donde puede ser de utilidad en el proceso de digestión. La vesícula biliar es un órgano azul verdoso, de unos 7,72 cm. y está situada en la parte inferior del hígado. La bilis está compuesta de colesterol, sales biliares y pigmento biliar. La bilis no es fundamental para la cristalización de las sales biliares en la vesícula biliar da origen a cálculos biliares, que a menudo requieren operación quirúrgica.
- **Intestino grueso:** Es un amplio tubo ondulado que recibe el producto resultante de la digestión del intestino delgado y lo transporta hasta que se excreta, y sigue procesando el material que llega. Cualquier material alimenticio que no se haya absorbido se almacena en el intestino grueso hasta que el cuerpo pueda reabsorber el agua del mismo de forma parcial, después pasa los residuos por el ano para su eliminación. La sobre absorción de agua de los materiales residuales puede que deje las heces duras y ligeramente secas que pueden chocar, dificultando su eliminación; esta condición se conoce como estreñimiento. Si no se absorbe suficiente líquido, normalmente debido a infecciones víricas o mala nutrición, el intestino grueso pasa demasiado líquido al ano, dificultando el control de la eliminación; esta condición, y el fluido (que a menudo daña los tejidos anales) se conoce como diarrea. El intestino grueso está dividido en ocho secciones: el ciego, el apéndice, el colon ascendente, el colon transversal, el colon descendente, el colon sigmoideo, el recto y el ano.



- **Hígado:** Es la glándula más grande del cuerpo y tiene varias funciones importantes, pesa aproximadamente 1 kilo 359 gramos y es de color rojo-marrón; este órgano presenta un alto grado de vascularidad que es lo que le da el color oscuro. La mayor parte está situada en el lateral derecho de la cavidad abdominal, justo sobre el duodeno; el hígado ayuda a la digestión de las grasas secretando bilis al duodeno. El hígado también destruye los glóbulos rojos, forma la urea para la excreción de los restos nitrogenados, forma el fibrinógeno que se utiliza en la coagulación de la sangre, almacena glucógeno, que ayuda en el metabolismo y almacenamiento de las vitaminas y produce sustancias protectoras y antitóxicas, entre muchas de sus funciones.
- **Boca:** Es un área voluble de la anatomía humana encargada de articular la voz, degustar, masticar y tragar alimento. La cavidad bucal está ubicada justo debajo de la cavidad nasal y está formada por los huesos palatinos y la apófisis palatina de la maxilar en la parte superior y por la mandíbula en la parte inferior. En la apertura de la cavidad bucal están los labios, que son estructuras musculares recubiertas de una fina piel membranosa. Los labios ocluyen la cavidad bucal durante la masticación para retener dentro el alimento y el líquido, ayudan a controlar el alimento durante la masticación y facilitan la articulación de la voz. Dentro de la cavidad bucal, los dientes se extienden por debajo desde sus alvéolos maxilares y por encima desde sus alvéolos mandibulares para formar el arco dental. Los músculos y la piel de las mejillas cubren los laterales externos de la cavidad bucal, mientras que las estructuras musculares de la lengua y el revestimiento mucoso sublingual y los músculos forman la parte inferior de la cavidad bucal.

Cuando se introduce alimento en la boca, los labios se cierran, a la vez que las glándulas salivares producen saliva. La saliva lubrica la boca y humedece el alimento. La superficie interior de los labios, la lengua y las mejillas controlan el alimento situándolo entre los dientes para que pueda triturarse. Con una acción combinada de estos movimientos y un movimiento semicircular y afilado de los dientes, se tritura el alimento y se forma una pasta con la saliva. Las enzimas de la saliva comienzan a separar el alimento y la lengua mueve una parte de esta pasta alimenticia hacia la parte posterior

de la cavidad bucal impulsándola arriba y detrás a lo largo del paladar duro. El paladar blando, a su vez, se levanta para ocluir la cavidad nasal. La bola de pasta alimenticia, denominada bolo, pasa a la faringe. La epiglotis baja para cubrir las vías respiratorias de modo que el alimento no se introduzca en la laringe. Desde la faringe, se producen contracciones, denominadas movimientos peristálticos, que impulsan el bolo hacia abajo y a través del esófago al estómago, donde se dirigen más.

- **Páncreas:** Es una glándula con forma de lóbulo grande que tiene la función de secretar la hormona insulina y un fluido alcalino que ayuda al proceso de digestión. La insulina es importante en la utilización de azúcar en la sangre y la carencia de esta hormona produce la diabetes mellitus. El fluido digestivo se secreta directamente al duodeno, justo debajo del estómago en el tracto digestivo.

**21.** Se entiende por tracto digestivo, según la lectura:

- A. Al ingerir alimento, el proceso hasta la eliminación.
- B. Al procesador de alimento.
- C. Al sistema digestivo.
- D. Es una formación anatómica.

**22.** El sistema digestivo tiene como función:

- A. Proceso de masticación.
- B. Procesar el alimento.
- C. Combinar el alimento con el ácido.
- D. Eliminar las impurezas del cuerpo.

**23.** A lo largo del tracto digestivo, el hecho de no segregar enzimas que ayudan durante el proceso, acontece:

- A. Malestar intestinal.
- B. No es fundamental para la supervivencia del ser humano.
- C. Enfermedades hasta cancerígenas en la humanidad.
- D. A y C son correctas.

**24.** Ayuda diluir los alimentos, el ácido clorhídrico; porque:

- A. Combina el alimento con la saliva.

- B. El ácido se vierte en el esófago.
  - C. No hace falta ácido clorhídrico y basta con una buena masticación de alimento.
  - D. Combina el alimento con el ácido.
25. La falta y/o precariedad de insulina, enzimas, pérdida de glóbulos rojos, estreñimientos/diarreas, acidez y apéndice; respectivamente, es un problema de:
- A. Páncreas-apéndice-hígado-intestino delgado-esófago-boca.
  - B. Apéndice-esófago-intestino grueso-hígado-boca-páncreas.
  - C. Hígado-boca-páncreas-intestino grueso-esófago-apendicitis.
  - D. Páncreas-boca-hígado-intestino grueso-esófago-apéndice.

#### **TEXTO N° 07**

### **HABILIDADES COGNITIVAS-METACOGNITIVAS Y EL APRENDIZAJE APRENDER A APRENDER**

Se presenta una visión del aprendizaje desde la perspectiva del procesamiento de información y las implicancias de las estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr un aprendizaje más efectivo. La palabra estrategia se refiere al plan previo que se diseña con el propósito de alcanzar un objetivo determinado. Es un constructo complejo como unidad de análisis y un producto de otros procesos intelectuales, que implican la formulación de hipótesis y el manejo de alternativas, en sí la combinación de operaciones intelectuales. Si la asociamos con el aprendizaje, una definición apropiada puede ser “un plan general que uno formula para determinar cómo se puede lograr un conjunto de objetivos instruccionales antes de enfrentarse a la tarea de aprendizaje”, según Snowman. Asimismo, uno de los investigadores que más ha contribuido a sentar las bases para el estudio de las estrategias de aprendizaje, quien las ha definido como “modelos de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para obtener ciertos objetivos; es decir, para

asegurar la presencia de determinadas formas de resultados y la exclusión de otras”<sup>195</sup>.

“Una organización que aprende entiende que la mente humana es hiperdinámica, que articula pensamientos en estructuras narrativas de complejidad comprensible, y que su naturaleza fluida la hace altamente responsable del aprendizaje. Las capacidades resultantes asociadas con esta visión parecen subyugantes: habilidad para atender y responder con extraordinaria profundidad, sensibilidad, sabiduría, adaptabilidad, precisión, eficiencia energética, poder, gracia, compasión, juego y sentido de cumplimiento, integridad ética y aumentada calidad de relaciones”<sup>196</sup>.

**26.** Se denomina a las estrategias cognitivas y metacognitivas a:

- A. Un plan previo.
- B. Lograr objetivos instruccionales.
- C. La combinación de operaciones intelectuales.
- D. La planificación de acciones apropiadas.

**27.** El término “hiperdinámica” según el contexto quiere decir:

- A. Una persona que es bien preparada con alto grado de complejidad intelectual y predispuesta al cambio.
- B. No se aprende con los demás.
- C. Que es muy hábil para el trabajo.
- D. Que siempre está dispuesta la persona a aprender.

**28.** El autor emplea el término subyugante, porque:

- A. Tiene habilidad para responder y atender con extraordinaria profundidad.
- B. Todas las capacidades asociadas con esta visión lo lleva al éxito al hombre.
- C. Las personas siempre estás subordinadas a los demás.
- D. Tiene capacidad de adaptabilidad y aumenta calidad de relaciones.

**29.** La moraleja de este texto es que:

- A. El aprendizaje empírico no es bueno.
- B. Sólo se aprende en la universidad.

---

<sup>195</sup> CANO CORREA, Elena. Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información. Departamento académico de Psicología. Pirámide, Año 2. N° 1, 2001.

<sup>196</sup> VILLAR ANGULO, Luis Miguel. Universidad de Sevilla.

- C. La organización que aprende, organización culta.
- D. Sólo aprendemos haciendo.
- 30.** La capacidad de vivir en el mundo de constante cambio, de hacer frente a una sociedad y a una vida laboral también cambiante. A este concepto también se le llama:
- A. “Aprender a aprender”.
- B. “Aprender a ser”.
- C. “Aprender a hacer”
- D. Concepto que no corresponde al aprendizaje.

### **TEXTO N° 08**

#### **NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES**

Las necesidades de los estudiantes son:

- Conocer, trabajar y desarrollar en función de sus necesidades personales y sociales.
- Prever procedimientos, estrategias de orden superior en función del análisis y discusión de casos.
- Toma de conciencia de sus propios procesos cognitivos; antes, durante y después del aprendizaje.
- Aprender a reflexionar sus razonamientos, planificar, regular y controlar sus pensamientos; teniendo mejores logros en su aprendizaje.
- Trabajar y organizar datos, pasando a desarrollar sus habilidades metacognitivas.
- Utilizar tecnologías de la información.

Los miembros del cuerpo docente de enfermería están sufriendo el estrés de intentar alcanzar las expectativas de la comunidad académica mientras resuelven todo lo concerniente a la población estudiantil. Las carencias de enfermería tanto en la profesión como en los niveles académicos, están incrementando el estrés en los individuos activamente comprometidos en el cuidado de la salud.

Mantener el puesto de trabajo, la promoción, la enseñanza, la investigación, la administración, la práctica y el servicio clínico es cada uno de los aspectos que integran el rol del docente. Además, los estudiantes les piden que el contenido de las

asignaturas sea aplicable en el desarrollo de su carrera profesional. De esta forma, se han tenido que identificar nuevos mecanismos para reducir los agentes estresantes con los que se encuentran los profesores cuando preparan un contenido que pueda ser aplicado por los estudiantes en el actual mundo laboral. Los ejemplos de este artículo se han extraído de un programa de RN-BSN (Master de Ciencias de la Enfermería) y un programa de graduación. Así mismo, el artículo aporta numerosas opciones para incorporar a los estudiantes en diversos roles de los profesores y así reducir los agentes estresantes y las frustraciones para ambos grupos<sup>197</sup>.

**31.** Es necesidad del estudiante:

- A. Formarse como profesional; es decir, conocer y trabajar.
- B. Cuidar de su salud en función de sus necesidades personales y sociales, desarrollar habilidades metacognitivas y hacer uso de la tecnología.
- C. Ser un estratega, aprendiendo a reflexionar.
- D. Analizar para discutir casos.

**32.** Quienes deben comprometerse con el cuidado de la salud son:

- A. El cuerpo docente de Enfermería.
- B. La población estudiantil, por lo mismo que se formarán como enfermeras.
- C. Tanto en los niveles académicos como en la profesión.
- D. La sociedad en su conjunto y no sólo estudiantes y docentes de enfermería.

**33.** Los estudiantes deben:

- A. Investigar, además exigir calidad educativa en función a la demanda laboral de la sociedad actual.
- B. Promover la investigación y aplicar lo aprendido en su carrera profesional.
- C. Aplicar los contenidos en el actual mundo laboral con capacidad de raciocinio.
- D. Tomar conciencia de los propios procesos cognitivos.

**34.** Según el texto. Los docentes y alumnos, tienden a:

- A. Estresarse, porque son responsables de la salud.
- B. Disminuir el nivel de estrés.
- C. No estresarse, porque las enfermeras saben las graves consecuencias.

---

<sup>197</sup> CANNON, S; BOSWELL, C. Revista electronica semestral de Enfermería. N° 4, mayo 2004.

D. Vivir situaciones de alto nivel de estrés.

35. El aporte de este artículo es que:

A. Los estudiantes deben reducir los agentes estresantes.

B. Los estudiantes se deben incorporar en diversos roles.

C. Los estudiantes deben ser empáticos poniéndose en los roles de los profesores de enfermería.

D. Hay numerosas opciones para reducir el estrés y frustraciones.

### **TEXTO N° 09**

#### **FUNCIONES DEL ESTUDIO, FACTORES QUE CONDICIONAN EL ESTUDIO<sup>198</sup>**

El estudio desarrolla en los universitarios variados aspectos de su personalidad, puesto que, no es una actividad exclusivamente intelectual. En su realización intervienen las diferentes capacidades personales. Fijemos atención en la influencia del estudio sobre aspectos más importantes del ser total del estudiante, tales como: desarrollo del pensamiento, disciplina de la voluntad, ordenamiento de las fuerzas físicas.

El estudio contribuye a ejercitar la capacidad intelectual desde diferentes puntos de vista: Ofrece información diversa para enriquecer el contenido conceptual. Por eso, quienes tienen el hábito del estudio poseen una vasta cultura, favoreciendo el desarrollo de la capacidad crítica por el contraste de ideas; por ende, sabe distinguir y sopesar el parecer de quienes leen; agudiza el razonamiento, lo cual permite un proceso lógico en el pensar, una facilidad para discurrir y un poder de encontrar la explicación o el por qué de los hechos; amplía la sensibilidad de la inteligencia hacia las opiniones ajenas, entendiendo que la verdad, en conocimiento es resultado del esfuerzo colectivo venga de donde viniere, la verdad surge de la participación de todos, por eso, el que estudia ha de ser de una inteligencia abierta y dispuesta a encontrar algo positivo allí donde, incluso, todo parece disparatado; además, facilita la capacidad creadora, el contacto permanente con los conceptos con los conceptos y los juicios ajenos a la misma realidad es un incentivo para el desarrollo de la creación personal, no obstante, al comienzo, el estudiante piensa, siguiendo de cerca o de

---

<sup>198</sup> ADAM, Felix y Asociados. (1990). Andragogía y Docencia Universitaria, Fondo Editorial de la Federación Interamericana de Educación de Adultos. 2ª Edición. Venezuela.

lejos, el pensamiento de alguien y, poco a poco, da pasos ya sin patrones, sin seguimiento necesario de otros, así comienza a tener sus propias ideas; por consiguiente, madura el juicio porque se acostumbra a hablar con fundamento, sin exageraciones, con buenas razones y no es ligero en sus afirmaciones. El estudio impone ciertas exigencias porque supone constancia, dedicación, sobre todo cuando surgen dificultades, con fuerza de voluntad es posible superarlas; no siempre el estudio es fácilmente llevadero porque se torna actividad difícil y pesada, la voluntad, en este caso tiene que hacer esfuerzos para no soslayar el estudio o incumplirlo, ella tiene que forzar la atención, imponerse, sobre todo, cuando se trata de cumplir la responsabilidad, a pesar de que otras actividades provocan abandonarla; A menudo, el estudiante se forma propósitos, pero no los cumple, un trabajo iniciado no siempre es indicio de que habrá final, la voluntad tiene que estar presente en todo trabajo intelectual; de manera que, el estudio exige disciplina en la voluntad, también exige disciplina y ordenado desarrollo del organismo. Ya es sabido que “mente sana...en cuerpo sano”. Empero, no debemos olvidar también que el estudio se realiza dentro de condiciones concretas que afectan los resultados, se trata de condiciones internas y externas respecto del estudiante, considerando que: la realidad física y psicológica del estudiante condiciona, favorable o desfavorablemente el estudio porque en esta actividad intervienen no solamente la parte intelectual, sino la totalidad de la persona. De allí que, sea inevitable tener presente la forma en que las diferentes facetas personales influyen en el aprendizaje de los conocimientos, ya que, el estudio, para ser provechoso supone un buen estado físico, es decir, cuando hay falta de descanso o irregularidad en el sueño, una alimentación deficiente, enfermedades, dificultades de visión y audición, uso de drogas o posiciones incómodas, es materialmente imposible un trabajo productivo; es cierto que, por ejemplo, con alimentación deficiente es posible estudiar, pero los frutos son menores; es cierto también que algunas enfermedades cuando no son graves, permiten cumplir ciertas actividades, pero las limitaciones están presentes. También, cuando el estudiante siente antipatía por el profesor de una asignatura, no tiene interés en el tema, se siente emocionalmente perturbado, problemas familiares, etc.; los esfuerzos que realice por concentrarse en el estudio, razonar o retener lo que aprende rinden poco resultado; toda vez que, no existan las condiciones de



estabilidad psicológica propicia, entre el deseo de estudiar y las vivencias, de hecho se produce una lucha interior. En consecuencia, las condiciones que rodean la vida del estudiante influyen también en sus esfuerzos de estudio, tales condiciones son muy variadas y complejas; un horario recargado o no bien distribuido, las dificultades propias de la asignatura o la deficiencia en la explicación del profesor, u otras circunstancias, limitan la capacidad de comprensión y captación; estudiar en un ambiente con mucho ruido, con luz deficiente, con temperatura excesivamente fría o calurosa, la falta de espacio o de aire, entre otras circunstancias; obligan a desarrollar un esfuerzo fuera de lo normal, que termina ocasionando cansancio rápido.

**36.** La función del estudiante universitario es:

- A. El desarrollo sólo del pensamiento.
- B. Hablar con fundamento, sin exageraciones y con buenas razones.
- C. Desarrollar variados aspectos de su personalidad.
- D. Exclusivamente intelectual.

**37.** Las condiciones internas y externas respecto del estudiante, son factores que:

- A. Afectan los resultados en el aprendizaje de los conocimientos.
- B. Permiten cumplir ciertas actividades, pero las limitaciones están presentes.
- C. Afectan los resultados de manera parcial, pero sin limitaciones.
- D. Permiten lograr óptimos resultados, siempre y cuando no afecten al estudiante.

**38.** El estudiante se establece propósitos, estos sólo los cumplirá cuando:

- A. Le imponen ciertas exigencias y comienza a tener sus propias ideas.
- B. Poco a poco, da pasos ya sin patrones, sin seguimiento necesario de otros.
- C. Tenga ordenado desarrollo del organismo.
- D. Se autoimpone y/o autodiscipline ciertas exigencias.

**39.** Considerando al estudio como una actividad que requiere de nuestro esfuerzo, de una voluntad para conseguir una información deseada y este sea provechoso pudiendo asimilar y retener: datos ideas, conceptos, etc., se requiere ciertos aspectos; tales como:

- A. Físico, psicológico y ambiente de estudio.
- B. Psíquico, ambiente físico y horario establecido.

- C. Estar motivado, ambiente físico y buen estado psíquico.
  - D. Buen estado psíquico, horario establecido y ser ordenado.
- 40.** Deducimos las funciones y condiciones de estudio, teniendo en cuenta las ideas respectivamente tal y como nos presenta el texto, sería:
- A. Ordenamiento de fuerzas físicas-disciplina de voluntad-desarrollo del pensamiento / condiciones externas al estudiante-condiciones psicológicas-condiciones propias del estudiante- condiciones orgánicas.
  - B. Ordenamiento de fuerzas físicas-condiciones psicológicas-desarrollo del pensamiento / condiciones externas al estudiante-disciplina de la voluntad-condiciones orgánicas-condiciones propias del estudiante.
  - C. Desarrollo del pensamiento-disciplina de la voluntad-ordenamiento de las fuerzas físicas / condiciones propias del estudiante-condiciones orgánicas-condiciones psicológicas-condiciones externas al estudiante.
  - D. Condiciones propias del estudiante-condiciones orgánicas-condiciones psicológicas-condiciones externas al estudiante / desarrollo del pensamiento-disciplina de la voluntad-ordenamiento de las fuerzas físicas.

## **TEXTO N° 10**

### **DE LA CUNA A LA INDEPENDENCIA<sup>199</sup>**

#### **1er mes “¿Dónde estoy?”**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

Todo es muy confuso para tu bebé, quien se pregunta dónde quedó el acogedor vientre de mamá; ese lugar cálido que lo protegía del frío y donde nunca se sentía hambriento ni incómodo. La única manera de que él puede saber que estás cerca es cuando percibe tu olor o cuando tu rostro se encuentra junto al suyo, muy cerca. No obstante, empieza a sentirse cómodo con papá y las demás personas cercanas, y todos a su alrededor pueden disfrutar de sus primeras sonrisas, las cuales, aún no son dirigidas a nadie, sino simples movimientos reflejos.

---

<sup>199</sup> POSADA, Luis Fernando (2011). Porque no nacemos sabiendo ser padres. En: Revista Ser Padres Hoy. Año XXII N° 03 12-03-11. Editorial Televisa Colombia, S.A. Bogotá.

### ¡CÓMO HA CRECIDO!

Al cumplir su primer mes de edad, el bebé levanta el mentón cuando se encuentra acostado boca abajo, enfoca objetos ubicados a 20 y hasta 40 cm. de distancia, expresa molestia a través del llanto y se sobresalta ante los ruidos estridentes.

### ¡ESTIMÚLALO!

Acuéstalo sobre su barriguita todos los días durante unos minutos, pues de esta manera se fortalecen los músculos de su cuello. Para que se familiarice más pronto con tus facciones, mantente en su reducido campo visual mientras lo alimentas. Y para ejercitar su visión, balancea un objeto de algún color brillante frente a sus ojos, de derecha a izquierda, en un rango de 15 cm (recuadro). ¿Lo sabías? El uso de un chupo durante la siesta o el sueño nocturno tranquiliza al bebé, pero además reduce el riesgo de síndrome de muerte súbita del lactante, afirma la Academia Americana de Pediatría.

## **2º mes “Tú sonrías, yo sonrío”**

### EL MUNDO DE LA CUNA

Después de los rostros humanos, nada tan interesante para tu bebé como ver objetos de colores brillantes y móviles, y descubrir sensaciones en su cuerpo, en especial en sus manos y pies.

### ¡CÓMO HA CRECIDO!

A partir de la quinta semana, tu pequeño debe ‘devolver’ las sonrisas de quienes lo cuidan y hacer contacto visual. Asimismo, presta atención a sonidos diferentes de los usuales, y llora si éstos son súbitos y estridentes; también es capaz de arrullarse con su propia voz o llanto. Mientras descansa boca abajo, puede levantar su cabeza en un ángulo de 45 grados.

### ¡ESTIMÚLALO!

Háblale frecuentemente, aunque te encuentres en otro lado de la habitación o realizando actividades diversas, y estimula los sonidos que él eventualmente emite. Y tócalo, sobre todo, en sus extremidades, mientras le hablas de ellas en tono juguetón (¿De quién son estas manitas?), para favorecer su conciencia corporal.

### **3er mes “¡Soy un individuo”!**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

Según expertos, tu bebé tiene ahora una significativa conciencia de sí mismo: se ha percatado de que no es una extensión tuya, sino un individuo aparte. Otro descubrimiento trascendental para tu pequeño es que una cosa son las personas y otra muy diferente los objetos: mientras aquellas van y vienen, le ayudan a sentirse mejor y le brindan afecto, los objetos permanecen igual.

#### **¡CÓMO HA CRECIDO!**

Tu pequeño muestra preferencia por ti sobre cualquier otra persona, intenta alcanzar objetos (aunque no siempre lo logra); pone atención a la música, empieza a balbucear, patalea de alegría y sostiene la cabeza por más tiempo en un ángulo hasta de 90 grados estando acostado sobre el abdomen.

#### **¡ESTIMÚLALO!**

Descríbele las acciones que realizas al cambiarlo, bañarlo, vestirlo y alimentarlo, y cuando ocurre a su alrededor (el canto de los pájaros, por ejemplo); escucharte le ayudará a progresar en su uso del lenguaje. Haz contactos breves pero frecuentes con él, para que desarrolle confianza en tu cercanía. Por último, permítele oír música clásica arreglada para bebés, en especial melodías de Mozart, Bach o Vivaldi (según expertos, la obra de estos autores estimula la inteligencia y la creatividad de los pequeños).

### **4º mes “Ma-má”, “pa-pá”**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

Para tu bebé hay situaciones perfectas: cuando estás cerca, juegas con él, disfruta de un baño o tiene en sus manos un objeto de juego (no necesariamente un juguete). Pero, al no poder verbalizar el placer que dichas situaciones le causan, él alienta sus primeros sentimientos de frustración, los cuales expresa a través de un llanto inconsolable cuando la escena gratificante sufre algún cambio.

#### **¡CÓMO HA CRECIDO!**

Es muy probable que tu bebé pueda comprender todos los sonidos básicos de su lengua materna, máxime si te has dado tiempo de “conversar” con él. Es pronto para que hable y relacione sonidos vocales con personas, pero tal vez ahora empieza a pronunciar las anheladísimas sílabas ma-má y pa-pá. Más para celebrar: puede

voltear su cara hacia cualquier parte, levantarla al estar acostado bocarriba, sentarse con apoyo, tocar sus pies con las manos y sujetar objetos pequeños para llevárselos a la boca.

**¡ESTIMÚLALO!**

Colócalo frente a un espejo, aléjalo, acércalo y déjalo que lo toque. Después, dale un beso mientras ambos se reflejan, para estimular su conciencia corporal y su noción causa-efecto. Favorece su desarrollo del lenguaje imitando sus sonidos y pronunciando palabras cortas, para que él intente repetirlos. Según los expertos, tu bebé puede empezar a comprender que no porque un objeto desaparezca de su vista dejará de existir; para ello, es bueno que juegues con él a las “escondidas” o que ocultes delante de él su juguete favorito, incitándolo a que lo encuentre.

### **5º mes “¿Me llamaban?”**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

Desde las primeras semanas, tu bebé se expresa a través del llanto; no obstante, todavía no puede manifestar sus emociones ni necesidades como tú. ¿Qué hace, entonces, para exteriorizar su amor por ti? Extiende los brazos para que lo cargues. ¿Y para indicar que está triste porque te alejas? Llorar. ¿Y para decir que se divierte en tu compañía? Ríe ante la menor cosa que hagas o digas.

**¡CÓMO HA CRECIDO!**

El pequeño ya reconoce su nombre cuando alguien le habla o lo menciona; asimismo, puede darse la vuelta de bocabajo a bocarriba, chuparse los dedos de los pies, sostener la cabeza y espalda erguidas cuando lo cargas o está sentado, y mantener rectas las piernas, si lo apoyas en una superficie mientras lo sujetas por las axilas. Además, su coordinación motriz fina se ha desarrollado para poder tomar con las manos hasta dos objetos a la vez.

**¡ESTIMÚLALO!**

Ya que tu bebé nota de dónde provienen los sonidos y se voltea rápidamente en cuanto escucha uno nuevo, puedes llevarlo a parques donde se escuche el canto de los pájaros o proporcionarle juguetes musicales e instalar en casa móviles que suenen al contacto con el viento. Asimismo, es muy oportuno poner a su alcance

“gimnasios” y otros objetos de juego que tengan diferentes texturas y sean apropiados para su edad.

### **6º mes “¿Voy bien?”**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

Tu bebé se da cuenta de que no sólo llorando llama tu atención, así que desarrolla otras formas de comportarse, unas más y otras menos agradables, pero por lo regular muy simpáticas: hace sonido de trompeta u otros ruidos, grita, etc. ¿Cuál es tu papel? Alabarlo cuando se porta bien y empezar a ponerle límites (en especial si está en juego su seguridad) para que cuanto antes aprenda a distinguir la diferencia entre lo que es aceptable y lo que no.

#### **¡CÓMO HA CRECIDO!**

El bebé ya puede voltearse de bocarriba a bocabajo, incluso rodar (¡No lo dejes solo en la cama!), incorporarse sin usar las manos y permanecer sentado sin respaldo; asimismo, puede pasar artefactos de una mano a otra, tirar y levantar objetos del suelo y ponerse de pie con un punto de apoyo. Paralelamente, empieza a comunicarse con ademanes (por ejemplo, agita la mano para despedirse), e identifica personas cuando escucha que alguien menciona sus nombres.

#### **¡ESTIMÚLALO!**

Ahora que muestra más autonomía, ayúdalo a sentirse capaz, creando espacios seguros en los que pueda explayarse, y reconócele el logro de las nuevas habilidades. Por otro lado, cántale canciones que hablen de las partes de su cuerpo e inviten a señalarlas, y exprésale tu cariño de varias maneras; con besos, abrazos, palabras tiernas, y, ante todo, con tiempo para interactuar.

### **7º mes Intelectual nato**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

Aunque tu bebé seguro disfruta al interactuar con más personas, los desconocidos le provocan mucho miedo. En este mes, debido a su temperamento, puede volverse gritón cada que te alejas o, si no tiene a la vista o al alcance su juguete favorito. Por otra parte, su desarrollo intelectual está en pleno desarrollo, así que pasa largos períodos examinando, con toda atención y entusiasmo, juguetes y dibujos de los libros ilustrados.

### ¡CÓMO HA CRECIDO!

Tu pequeño ahora es capaz de arrastrarse bocabajo, mantenerse seco por más de dos horas continuas, sostener una galleta con su mano y llevársela a la boca, y reclamara atención de muchas maneras, incluso por medio de comportamientos inaceptables, por ejemplo, arrojando la comida al piso.

### ¡ESTIMÚLALO!

Ayúdale a adquirir nuevas habilidades: por ejemplo, si ya puede ponerse de pie tomado de un punto de apoyo, motívalo para que aprenda a sentarse. Y ya que a los bebés les encanta tirar objetos al suelo, desde la cuna o la silla alta, proporcionándole a tu hijo una buena variedad de artículos con características distintas, para que no sólo satisfaga dicho impulso, sino que además compare la naturaleza de los diferentes artefactos (un trapo, una pala de madera, un recipiente de plástico, una pelota, un sonajero, etcétera).

### 8º mes “¡Déjenme ser!”

#### EL MUNDO DE LA CUNA

La frustración no es un sentimiento nuevo para tu bebé pero ahora la puede experimentar más intensamente si surge de la represión de sus impulsos. Para tu pequeño es una gran conquista el haber aprendido a desplazarse automáticamente (arrastrándose o gateando) hacia objetos de su interés, por lo que un “No vayas” o “No toques” le resulta inaceptable.

### ¡CÓMO HA CRECIDO!

Lo más probable es que en este mes tu retoño empiece a pronunciar consonantes, y que sus balbuceos tengan un mayor parecido con las palabras que escucha en la casa. A esto hay que agregarle el hecho de que recuerda con mayor facilidad los sucesos recientes, comprende conceptos como “dentro” y “fuera”, y disfruta copiando las acciones que observa en otros miembros de la familia.

### ¡ESTIMÚLALO!

Sé firme al poner límites a su comportamiento, pero con un lenguaje positivo que le deje alternativas a su curiosidad natural. En lugar de decirle “No toques”, dile “Fuera manos, sólo mira”; o en vez de “No vayas allá”, precisa, “Juega aquí”. Bríndale

juguetes didácticos, que sean un reto para sus nuevas habilidades. Guía su curiosidad y protege su integridad mientras él explora, examina, descubre y aprende.

### **9º mes “¡Mami, no te vayas!”**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

A partir de este mes y hasta poco después de su primer cumpleaños, tu bebé experimentará la llamada “angustia de separación”, que consiste en sentir mucho apego a mamá y miedo a todos los demás. Ayúdale a superarla sugiriéndole al resto de la familia que se le acerquen lentamente y dejen que el pequeño tome la iniciativa. También puedes proporcionarle un chupo, para calmar su ansiedad.

#### **¡CÓMO HA CRECIDO!**

En este momento es muy probable que empiece a gatear. Adicionalmente, puede señalar con el dedo lo que quiere o le interesa, y jugar a las “escondidas” con los adultos.

#### **¡ESTIMÚLALO!**

Para desarrollar su destreza motora, siéntale en un tapete y lánzale suavemente una pelota blanda de tela (es el tipo ideal para los más pequeños); lo ideal es que le enseñes cómo atraparla y la forma de lanzarla de nuevo hacia ti.

### **10º mes “Te extraño, mamá”**

#### **EL MUNDO DE LA CUNA**

Ahora más que nunca tu pequeño está más consciente de tu aprobación y desaprobación; si le aplaudes ante un acierto, seguirá teniendo ese comportamiento aceptable; pero, si lo ignoras, quizá se sienta inseguro, pues no sabrá lo que se espera de él. Tu bebé también ya es más consciente de cuándo te vas en cuanto te retiras.

#### **¡CÓMO HA CRECIDO!**

Estas son algunas de sus nuevas habilidades: sube escaleras gateando (aunque no sabe regresar); camina si lo tomas de las manos o se sostiene con muebles; se sienta desde una posición de pie; identifica partes de su cuerpo; experimenta celos si otros niños reciben más atención; puede tomar su bebida en taza y responder “no” moviendo la cabeza; sabe trepar y bajar de sillas, entiende frases simples y coopera cuando lo vistes.



¡ESTIMÚLALO!

Para ayudarle a entender conceptos espaciales como dentro, fuera, encima, debajo y detrás; toma una bolsa o un costal de papel grande e introduce allí un juguete. Luego, ayúdale al bebé a encontrar dicho objeto y a sacarlo de la bolsa. Guarda de nuevo el juguete y reinicia el juego, una y otra vez.

**11º mes “Sí, pero no”**

EL MUNDO DE LA CUNA

En este período surge la capacidad de tu bebé para comunicarse, ¡Una de las habilidades más importantes! Sin embargo, puede cometer errores, al decir “No” cuando en realidad quiere decir “Sí”, o viceversa, pues aún no comprende plenamente el significado de todas las palabras.

¡CÓMO HA CRECIDO!

Sorpréndete con las últimas conquistas de tu bebé. Ahora puede caminar si lo llevas de una de sus manos o va empujando una silla; es capaz de agacharse, encorvarse, arrodillarse y levantar un pie primero, para pararse. Su coordinación motriz fina le permite introducir una cucharada de alimento en su boca y, a diferencia de los meses previos, las palabras mamá y papá ya tienen total significado para él.

¡ESTIMÚLALO!

Proporcionándole juguetes que fomenten el movimiento (que él debe empujar o jalar), sean apilables (de cubos o bloques de texturas variadas), hagan ruido, se basen en la relación causa-efecto (como los títeres o los teléfonos) y propicien hablar (muñecos, juegos de té...)

**12º mes “Puedo comer solito”**

EL MUNDO DE LA CUNA

Alrededor de su primer cumpleaños, tu bebé empieza a pensar de una manera más compleja que lo lleva a experimentar con todo. No te extrañe, por ejemplo, que de pronto le de por manipular un juguete en forma inusual, repetitiva y caprichosa; así es como tu pequeño descubre y desarrolla, poco a poco, nuevas habilidades.

¡CÓMO HA CRECIDO!

En esta etapa, se destaca su capacidad para subir y bajar escaleras gateando; trepar por la cuna o el corral de bebés; quitar las tapas de las jarras, desvestirse, poner objetos en recipientes y comer con sus propias manos.

¡ESTIMÚLALO!

Súmame a sus juegos de vez en cuando y muéstrale maneras alternativas de utilizar sus juguetes. Asimismo, facilítale figuras de diferentes tamaños, texturas y formas (recipientes de plástico, zapatos y cajas de cartón, por ejemplo), materiales para que improvisen sonidos (tapas de ollas, cucharas de madera y sonajeros) o para que cree volúmenes diversos (vasos para llenarlos de arena y vaciarlos).

**41.** De las siguientes acotaciones consideras verdaderas o falsas:

- Todo es muy confuso para el bebé, y la única manera que él puede saber que estás cerca es cuando percibe tu olor.
- Alabarlo cuando se porta bien sin ponerle límites.
- Pensamiento complejo que lo lleva a experimentar con todo.
- El bebé comprende cuando se le pide: no vayas, no toques.

Referente a las premisas anteriores, contesta, según corresponda:

- A. FVFF.
- B. VFVV.
- C. VFVF.
- D. FVfV.

**42.** Si la mamá describe acciones al cambiar, bañar, alimentar a su bebé; y al mismo tiempo, escuchan música clásica. En relación a la sintaxis del ítem se dice que estimularían:

- A. Lo primero a desarrollar confianza en sí mismo; mientras que, la segunda idea ayuda a la articulación de palabras.
- B. Al progreso de el uso del lenguaje; también, a las anheladísimas sílabas pa-pá, ma-má.
- C. La creatividad; además, desarrollar su destreza motora.
- D. El progreso en su uso del lenguaje; mientras que, la música estimula la inteligencia y creatividad.

**43.** De las premisas siguientes, según el texto. Es una falacia:

- A. Los balbuceos del bebé no tiene mayor parecido a las palabras que escucha en casa.

- B. Distingue a las personas de los objetos, porque las personas van y vienen; mientras que, los objetos permanecen igual.
  - C. Darle un beso al bebé mientras ambos se reflejan frente a un espejo, estimula su conciencia corporal y su noción causa-efecto.
  - D. Si bien es cierto que comprende el significado de las palabras; pero, no en su totalidad.
- 44.** Según la autora, el férreo tesón del bebé para acercarse al objetivo, sería:
- A. Descubrir desde la cuna.
  - B. Desarrollar habilidades.
  - C. Conquistar su autonomía.
  - D. Adecuar su estado biológico, estimulando ciertas habilidades.
- 45.** Lograr una vida independiente del bebé, implica:
- A. Independizarse de la mamá desde la cuna.
  - B. Ajustarse a ritmos biológicos ajenos y el desarrollo de habilidades condicionadas por la edad, el estado de salud y el medioambiente.
  - C. Que descubre “desde la cuna” lanzándose a la conquista de habilidades mediante la estimulación.
  - D. No es posible la independencia en el primer año de vida después de nacido; puesto que, necesitará por más tiempo de mamá a lado suyo.

## **TEXTO N° 11**

### **REPRESENTA LAS TÉCNICAS GRUPALES**

Son cinco las técnicas grupales básicas en el trabajo pedagógico de las cuales derivan otras que podrían asumir el carácter de técnicas derivadas como dramatizaciones, torbellino de ideas, disco-foro, tergiversación, bandeja de tareas, soliloquio, estado mayor, proyectos grupales, pecera; considerándose a las primeras diálogos simultáneos, grupos de discusión, panel, mesa redonda y examen por comisión. Las dos primeras corresponden a técnicas de elaboración o preparación de un trabajo,

mientras que las tres restantes son de presentación. Asimismo, veremos seminarios, jornadas y congresos o convenciones como macrotécnicas<sup>200</sup>.

La primera de las técnicas básicas consiste en la conversación de todos los alumnos en parejas o excepcionalmente, hasta tres personas, para responder a una pregunta planteada por el profesor o para hacer una pregunta; es sumamente motivadora y logra la participación de todos los alumnos en la clase, al agruparlos en pares. También es aplicable a grupos pequeños para ofrecer mayor oportunidad de participación; de los diálogos simultáneos derivan la técnica de diálogo simple, cuando sólo conversan dos y lo hacen en público; no obstante, el tema debe interesar a todos y no solamente a los que hacen el diálogo, no deben hacerse discursos ni lectura de algún material y posteriormente los que están en el auditorio y/o aula deben participar en pequeños grupos de discusión. Cuando un grupo pequeño (de cuatro hasta veinte personas) discuten y buscan solucionar un problema o preguntas planteadas por el profesor, se llama grupos de discusión, derivando tres de esta técnica: reunión en corrillos o chasqui 6'6 (también la llaman Philips 26 o discusión 6'6), reunión de colmena y grupo de investigación; donde a) es muy conocido porque seis personas, en seis minutos deben responder a una pregunta formulada por el profesor, sirviendo para que el grupo manifieste sus necesidades, intereses, sugerencias o preguntas; así como para descomponer un tema en varias partes según el número de grupos, a fin que los coordinadores o relatores de cada grupo deben de informar las conclusiones en una reunión general o plenaria...b) la reunión de colmena es similar al anterior, para tratar cuestiones difíciles, problemas o puntos de controversia; permitiendo proporcionar y difundir el conocimiento, motiva para actuar y resolver problemas o busca expresar la opinión del grupo y estimular el interaprendizaje; también recibe el nombre de trabajo en comisiones si después se complementa con una discusión plenaria e indudablemente para ello se requiere preparación por parte de los participantes a fin de hacer una discusión productiva...c) en lo referente al grupo de investigación, es similar a la colmena pero caracterizándose por su estabilidad o permanencia a lo largo de varias semanas o meses, constituyendo muchas veces el factor principal o aspecto central de la organización en una clase, siendo los alumnos quienes corren la responsabilidad

---

<sup>200</sup> DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. Dinámica de Grupos. Editora Magisterial, 4ª Edición. Pp. 93-113

temática de la clase y para que este grupo sea exitoso, debe estar conformado por cuatro a diez integrantes dotándose de una buena organización: determinar responsabilidades individuales, distribuirse el trabajo equitativamente, plantearse un esquema preliminar y establecer un cronograma de tareas, de tal suerte que se garantice la plena participación de los miembros y de los grupos en su conjunto. El panel es la exposición de un grupo de dos a seis personas frente a un auditorio, tratando un tema específico en sus diversas partes o aspectos, habiendo muchas veces un intercambio de ideas o debate entre los panelistas, proporcionándose un amplio ámbito para la discusión con los asistentes. Consta de dos partes: la primera comprende la participación de los panelistas y la segunda corresponde a la intervención del auditorio mediante preguntas u observaciones, recibiendo esta fase también el nombre de foro. El panel tiene tres técnicas derivadas: a) el simposio es, podríamos decir, un conjunto de paneles o una combinación de paneles y conferencias con relación a diversos temas que guardan relación entre sí y cuyo tratamiento requiere un análisis y discusión a lo largo de varios días... b) en cuanto al foro hay que advertir que en esta técnica se presenta a continuación de un panel o un simposio; es un complemento y consiste en la discusión colectiva en torno a algún tema, con la participación de quienes se encuentran en el auditorio y la regulación de las intervenciones a cargo del moderador. Algunas personas, equivocadamente, llaman foro al panel o al simposio; esto sucede porque confunden al foro que complementa la participación de un panel o un simposio con el foro en sí mismo, que consiste en la discusión colectiva que ejecutan los que conforman el auditorio; y c) en el diálogo hay dos personas que intercambian ideas o experiencias delante del público, estando el moderador entre ambos o al costado del panel que conforman los dos protagonistas del mismo; la conversación puede ser motivada inicialmente por alguna pregunta del moderador o también puede desarrollarse libremente entre los participantes del diálogo, con la mayor naturalidad posible; por ende, al moderador le corresponde intervenir cada cierto tiempo para preguntar, pedir alguna aclaración o ampliación de los puntos de vista; sin embargo, cuando estos son totalmente opuestos el diálogo se denomina “polémica”. Así que, cuando el diálogo se utiliza con fines didácticos, el moderador debe cumplir un rol muy activo encargándose de una síntesis de las intervenciones para comunicarlas al público aproximadamente cada

diez minutos; asimismo, el diálogo puede complementarse con un panel de comentaristas que ampliará u opinará acerca de lo dialogado. Haciendo referencia a la penúltima técnica básica es cuando un grupo de personas –de cuatro a ocho– discuten frente a un auditorio con la participación activa del moderador; la discusión debe ser informal porque se trata de una conversación en público, no debe haber discursos de parte de los integrantes; en esta técnica el moderador asume un rol muy activo, efectúa una pregunta abierta con el propósito de lograr que cualquiera de los participantes intervenga. Estos participan libremente, añadiendo ideas o discrepando; es importante que se dirijan al moderador haciendo de cuenta que nadie está en el auditorio; dado que, a medida en que las respuestas se van efectuando, el moderador debe realizar un consolidado que irá comunicando al público asistente; este resumen es de mucha ayuda para mantener la atención del auditorio; además, tener en cuenta que el auditorio no interviene, sólo se limita a observar; sin embargo, hay una variante que se llama “mesa redonda con interrogador”. En consecuencia, tenemos la última técnica básica al examen por comisión que es prácticamente una entrevista pública, consiste en el interrogatorio de una o dos personas a cargo de varios panelistas que cumplen el rol de interrogadores o comentaristas; su utilización se ha hecho familiar a cualquiera de nosotros por medio de la televisión. En el caso de una clase, la comisión puede estar integrada hasta por cinco estudiantes que interrogarán al profesor, quien puede estar acompañado, eventualmente por algún experto invitado. Esta técnica puede llegar a convertirse en coloquio cuando se cumplen dos condiciones: a) los interrogadores que conforman la comisión actúan como delegados o voceros del auditorio, previa selección de preguntas que son hechas por escrito, con la dirección del moderador; y b) A continuación de las preguntas de la comisión, el auditorio interviene con preguntas u observaciones en forma oral. El examen por comisión se diferencia de la entrevista pública convencional en que ésta consiste en el diálogo de un experto con un solo interrogador, que presenta al auditorio.

- 46.** Según el autor, considera equivocación que:
- A. La comisión integrada por cinco alumnos interrogarán al profesor o experto.
  - B. El foro también es llamado panel y/o simposio.
  - C. Los diálogos simultáneos es lo mismo que cuchicheo.
  - D. La reunión de colmena es similar al Philips 66.
- 47.** En el texto, la palabra TÉCNICA quiere decir:
- A. Que conoce muy bien.
  - B. Que es un artista al expresarse.
  - C. Poseedor de conocimientos específicos sobre una ciencia, un arte u oficio.
  - D. Habilidad, destreza en el procedimiento con capacidad cognitiva y fluidez verbal.
- 48.** El enunciado que guarda incompatibilidad con el contenido de la lectura es:
- A. Si las personas del auditorio no intervienen activamente al aplicar una mesa redonda, ésta técnica no se desarrollará de manera adecuada.
  - B. En el grupo de discusión se discute a fin de buscar solución a un problema.
  - C. Los panelistas tratan un tema específico en diversas partes o aspectos frente a un auditorio.
  - D. El autor da a conocer las técnicas grupales básicas, derivadas; así como las macrotécnicas.
- 49.** Se puede inferir del texto que las técnicas grupales:
- A. Son una metodología para desarrollar temas en el trabajo pedagógico.
  - B. Son habilidades que los alumnos y docentes tienen para desarrollar las clases.
  - C. Ayudarán en el trabajo pedagógico a quienes las aplican, permitiendo la participación masiva y activa a fin que el aprendizaje sea significativo.
  - D. No facilita en absoluto las técnicas grupales, por lo que, se prefiere la expositiva sólo por el profesor.
- 50.** Según el texto, el propósito del autor es:
- A. Comprender las técnicas grupales y sus procedimientos.
  - B. Aplicar las diferentes técnicas grupales en el trabajo pedagógico; es decir, a fin que alumno sea protagonista.

C. Aplicar las técnicas grupales en clase siempre y cuando los alumnos las dominen y la actividad a tratar se adecúe a la técnica.

D. Dar a conocer a la comunidad científica de la diversidad de técnicas existentes para su fácil aplicación y mejorar la educación.

## **TEXTO N° 12**

### **VITAMINA A EN GESTANTES EVALUADAS MEDIANTE ENCUESTA DIETÉTICA**

La vitamina A es un nutriente esencial para la vida, los grupos de mayor riesgo de padecer sus deficiencias son los niños preescolares y las mujeres durante la gestación y lactancia.

Hasta los años 80, el interés médico por las deficiencias de vitamina A fue enfocado hacia sus manifestaciones oculares como causa de ceguera infantil en los países pobres<sup>201</sup>. Afirmada esta teoría también por el especialista de Anatomía Patológica<sup>202</sup>. En los últimos diez años se han acumulado datos que demuestran que no sólo las diferencias graves son importantes sino también los estados marginales tienen amplias consecuencias para la salud y la supervivencia infantil<sup>203</sup>.

La relación entre gestación y vitamina A está dada por factores vinculados con el desarrollo embrionario, y con la transferencia de la vitamina de la madre al feto durante la gestación y posteriormente al niño, durante la lactancia.

Se ha demostrado en animales de laboratorio que los desbalances de vitamina A, tanto por deficiencias como por excesos, dan lugar a anomalías congénitas. Estas anomalías incluyen: el cerebro, los ojos, oídos, el aparato genitourinario, y el sistema cardiovascular. El sistema biológico más afectado es el que está en fase de diferenciación activa en el momento en que se produce el desbalance. Las consecuencias más graves de éste se producen en la etapa temprana de la gestación cuando se está llevando a cabo la organogénesis.

---

<sup>201</sup> ALBARRÁN, Joaquín. (1996) Especialista de I Grado en Medicina General Integral. Policlínico, Ciudad de la Habana.

<sup>202</sup> MÁRQUEZ, Juan Manuel. (1996) Revista Cubana de Medicina General Integral, v.12 N° 3, Ciudad de la Habana.

<sup>203</sup> Ídem.



Un status nutricional adecuado garantiza que la leche materna madura, por sí sola, suministre la vitamina A necesaria para permitir reservas hepáticas suficientes en los seis primeros meses de vida, y por lo menos hasta el primer año de vida.

Los niños deficientes son más susceptibles a las complicaciones de algunas enfermedades infecciosas como las diarreas, el sarampión y las neumonías. Esto puede ser explicado porque el estado deficitario produce una disminución de la función inmunitaria y una barrera epitelial menos efectiva.

**51.** El tema principal es:

- A. Los nutrientes.
- B. Las vitaminas.
- C. Las vitaminas como nutrientes.
- D. La vitamina A.

**52.** La idea que corresponde al texto es:

- A. La ceguera infantil fue una consecuencia en los países pobres.
- B. La ceguera infantil fue una causante en los países pobres en los 10 últimos años.
- C. La deficiencia de vitamina A produce consecuencias para la salud y supervivencia infantil.
- D. La ceguera infantil fue una causante de la vitamina A en los países pobres hasta los años 80.

**53.** De las demostraciones en el campo científico-médico, es cierto que:

- A. Los niños son quienes más sufren al no consumir vitamina A, conjuntamente a sus madres por lactar.
- B. La carencia de vitamina A, con humanos como con animales dan lugar a anomalías congénitas.
- C. Las anomalías congénitas incluyen cerebro, ojos, oídos y cardiovasculares.
- D. La leche materna suministra la vitamina A.

**54.** Se llama organogénesis al:

- A. Proceso en el que se forma y desarrolla los órganos de un ser vivo.
- B. Desarrollo de órganos en los niños desde su concepción.
- C. Aparato genitourinario como anomalía.

- D. Proceso, la disminución de la función inmunitaria y una barrera epitelial.
55. Una de entre las consecuencias graves de carencia de la nutriente esencial son:
- A. Los tejidos débiles que constituyen la capa interna de la mucosa, conductos del cuerpo y la piel.
  - B. Los conductos del cuerpo y la piel como capa interna constituida por tejidos débiles.
  - C. Los nutrientes esenciales no tiene consecuencias graves.
  - D. Los tejidos débiles que constituyen la capa externa de la mucosa, los conductos del cuerpo y la piel.

### **TEXTO N° 13**

#### **ENFERMEDAD DE ALZHEIMER**

Nadie sabe qué origina la enfermedad de Alzheimer. Algunos investigadores conjeturan que podría tratarse de esos “virus lentos”. Sin embargo, hasta ahora no se ha identificado ninguno específicamente.

Otros piensan que esta enfermedad es de origen genético, o al menos en parte. Algunos han estudiado la relación entre la herencia biológica y el padecimiento de la enfermedad, encontrando que cuanto más joven la persona comience a sentir sus efectos, mayores serán las posibilidades de que la contraigan los parientes.

Cualquiera sea la causa, los pacientes tienen carencia de la sustancia cerebral acetilcolina, responsable de la comunicación entre neuronas. Así, se ha tratado de administrarles cápsulas de colina en la dieta, con resultados desalentadores. Mejores resultados se han tenido con fisostigmina por vía intravenosa y por vía oral, con resultados similares: una mejoría leve. Más aún, en algunos casos se ha combinado la fisostigmina con la lecitina, alcanzando un período mayor de mejoría. Sin embargo los médicos no cantan victoria. Últimamente, el tratamiento ha consistido en inyectar directamente al cerebro el cloruro de betanecol ya que éste “remeda” la acción de la acetilcolina, obteniéndose resultados mejores.

En síntesis, los últimos diez años han permitido importantes logros en el conocimiento de la enfermedad, pero es preciso llevar a cabo muchos más

experimentos. Se espera que en los próximos diez años se disponga de medicamentos realmente eficaces para tratar este mal.

**56.** De acuerdo a los avances científicos, esta enfermedad:

- A. Es de origen genético.
- B. Tiene pronóstico recuperativo.
- C. Es propia de la edad.
- D. Aún es incurable.

**57.** La enfermedad de Alzheimer se localiza en:

- A. Las neuronas.
- B. La sangre.
- C. Un lóbulo cerebral.
- D. EL ADN.

**58.** En algunos casos se administra cloruro de betanecol a los pacientes, ya que esta sustancia puede:

- A. Sustituir la acción de la acetilcolina.
- B. Remedar la acción del cerebro.
- C. Producir acetilcolina.
- D. Combinarse con la fisostigmina.

**59.** La relación entre la mayor edad del paciente y la menor posibilidad de presencia de la enfermedad en los parientes es:

- A. Directa.
- B. Casual.
- C. Causal.
- D. Inversa

**60.** Según el texto, la enfermedad de Alzheimer es producida por:

- A. El avance de la edad.
- B. La falta de acetilcolina.
- C. Una causa desconocida aún.
- D. La herencia biológica.

## TEXTO N° 14

### CARACTERÍSTICAS DE LA CIENCIA

- a. La ciencia es fáctica: La ciencia intenta describir los hechos tales como son. En todos los campos, la ciencia empieza estableciendo los hechos; esto requiere curiosidad personal, desconfianza por la opinión prevaleciente y sensibilidad a la novedad. Los enunciados fácticos confirmados se llaman usualmente “datos empíricos”; se obtienen con ayuda de teorías y son a su vez la materia prima de la elaboración teórica.
- b. La ciencia trasciende los hechos: el conocimiento científico destaca hechos, produce nuevos hechos y los explica. El sentido común parte de los hechos y se atiende a ellos; a menudo se atiende al hecho aislado, sin ir muy lejos en el trabajo de correlacionarlo con otros o de explicarlo. En cambio la investigación científica no se limita a los hechos observados. Los científicos expresen la realidad a fin de ir más allá de las experiencias; rechazan el grueso de los hechos percibidos, por ser un montón de accidentes, seleccionan los que consideran que son relevantes, controlan hechos y, en lo posible, los reproducen. No son los hechos por sí mismos sino su elaboración teórica y la comparación de las consecuencias de las teorías con los datos observacionales, la principal fuente del descubrimiento de nuevos hechos.
- c. La ciencia es analítica: La investigación científica aborda problemas circunscriptos, uno a uno, y trata de descomponerlo todo en elementos. La investigación científica trata de entender toda situación total en términos de sus componentes; intenta descubrir los elementos que componen cada totalidad, y las interconexiones que explican su integración. Los problemas de la ciencia son parciales y así son también, por consiguiente, sus soluciones; pero más aún al comienzo los problemas son estrechos o es preciso estrecharlos. Pero a medida que la investigación avanza, su alcance se amplía. Los resultados de la ciencia son generales, tanto en el sentido que se refieren a clase de objetos, como en que están o tienden a ser incorporados en síntesis conceptuales llamadas teorías. El análisis de los problemas es una herramienta para construir síntesis teóricas.
- d. La ciencia es especializada: Una consecuencia del enfoque analítico de los problemas es la especialización; no obstante la unidad del método científico, su

aplicación depende, en gran medida, del asunto; esto explica la multiplicidad de técnicas y la relativa independencia de los diversos sectores de la ciencia. Es importante notar que la especialización no impide la formación de campos interdisciplinarios tales como la biofísica, la bioquímica, la psicofisiología, la psicología social, la teoría de la información, la cibernética, etc.

- e. La ciencia es clara y precisa: el conocimiento científico es claro y preciso porque sus problemas son distintos y sus resultados son claros. El conocimiento ordinario, usualmente es vago e inexacto. En la vida diaria nos preocupamos poco por dar informaciones precisas, descripciones exactas o mediciones afinadas.
- f. La ciencia es comunicable: El conocimiento científico no es privado sino público y expresable. El lenguaje científico comunica información a quienquiera que haya sido adiestrado para entenderlo. La comunicabilidad es posible gracias a la precisión; y es a su vez una condición necesaria para la verificación de los datos empíricos y de las hipótesis científicas. La comunicación de los resultados de la ciencia no sólo perfecciona la educación general sino que también multiplica las posibilidades de su confirmación o refutación.
- g. La ciencia es empírica: El conocimiento científico debe aprobar el examen de la experiencia. A fin de explicar un conjunto de fenómenos el científico inventa conjeturas fundadas de alguna manera en el saber adquirido (las hipótesis de investigación). Sus suposiciones pueden ser cautas o audaces, simples o complejas; en todo caso, deben ser puestas a prueba. El test de la hipótesis fáctica es empírico, esto es, observacional o experimental. La ciencia fáctica es empírica en el sentido de que la comprobación de sus hipótesis involucra la experiencia.
- h. La ciencia es metódica: No es errática sino planeada. Los investigadores no tantean en la oscuridad, saben lo que buscan y cómo encontrarlo.
- i. La ciencia es sistemática: El conocimiento científico no es un agregado de informaciones inconexas, sino un sistema de ideas conectadas lógicamente entre sí. Todo sistema de ideas, caracterizado por cierto conjunto básico de hipótesis peculiares, y que procura adecuarse a una clase de hechos, es una teoría. Todo capítulo de una ciencia especial contiene teorías o sistemas de ideas que están

relacionadas lógicamente entre sí. Esta conexión entre las ideas puede calificarse de orgánica (o sistemática), en el sentido de que la situación de cualquiera de las hipótesis básicas produce un cambio radical en la teoría o grupo de teorías. El fundamento de una teoría dada no es un conjunto de hechos, sino un conjunto de principios, o hipótesis con cierto grado de generalidad. Las conclusiones (teoremas) pueden extraerse de los principios, sea en forma natural o con ayuda de técnicas especiales que involucran operaciones matemáticas.

Las revoluciones científicas no son descubrimientos de nuevos hechos aislados, ni son perfeccionamientos en la exactitud de las observaciones, sino que consisten en la sustitución de hipótesis de gran alcance (principios) por nuevos axiomas, y en el reemplazo de teorías enteras por otros sistemas teóricos. Sin embargo, tales revoluciones son provocadas por el descubrimiento de nuevos hechos de los que no dan cuenta las teorías anteriores.

- j. La ciencia es general: El conocimiento científico es general porque ubica los hechos singulares en pautas generales, los enunciados particulares en esquemas amplios. Los hechos aislados cuando se manipulan se convierten en piezas de estructuras teóricas. El científico se ocupa del hecho singular en la medida en que este es miembro de una clase o caso de una ley; más aún, presupone que todo hecho es clasificable y legal. Por ejemplo, al químico no le interesa esta o aquella hoguera, sino el proceso de la combustión en general; trata de descubrir lo que comparten todos los singulares. El científico intenta exponer los universales que se esconden en el seno de los propios singulares.
- k. La ciencia es legal: el conocimiento científico es legal porque busca leyes de la naturaleza o de la cultura y las aplica. El conocimiento científico inserta los hechos singulares en pautas generales llamadas “leyes naturales” o “leyes sociales”. En la medida en que la ciencia es legal es esencialista: intenta llegar a la raíz de las cosas. Las leyes se organizan en una estructura de niveles. Por ejemplo, las leyes de la física proveen la base de las leyes de las combinaciones químicas; las leyes de la fisiología explican ciertos fenómenos psíquicos; y las leyes de la economía pertenecen a los fundamentos de la sociología. Las leyes se encuentran poniendo a prueba hipótesis; los enunciados de las leyes no son, sino hipótesis confirmadas.

- l. La ciencia es explicativa: La ciencia intenta explicar los hechos en términos de leyes, y las leyes en términos de principios. Los científicos no se conforman con descripciones detalladas; además de inquirir cómo son las cosas, procuran responder por qué; por qué ocurren los hechos como ocurren y no de otra manera. La historia de la ciencia enseña que las explicaciones científicas se corrigen o descartan sin cesar.
- m. La ciencia es predictiva: La ciencia trasciende los hechos de experiencia imaginando cómo pudo haber sido el pasado y cómo podrá ser el futuro. La predicción es una manera eficaz de poner a prueba las hipótesis; pero también es la clave del control o de la modificación del curso de los acontecimientos. La predicción científica, en contraste con la profecía, se funda en leyes y en informaciones específicas fidedignas, relativas al estado de cosas. Ejemplo de predicción científica: ocurrirá E siempre que suceda C. E y C designan clases de sucesos que se encuentran relacionados. En términos metodológico diríamos que existe correlación causal entre estas dos variables.
- n. La ciencia es abierta: La ciencia no recorre barreras que limiten el conocimiento. Las nociones acerca de nuestro medio natural o social, o acerca del yo, no son finales, están todas en movimiento, todas son falibles. Siempre es concebible que pueda surgir una nueva situación (nuevas informaciones o nuevos trabajos teóricos) en que nuestras ideas resulten inadecuadas en algún sentido. La ciencia no es un sistema dogmático y cerrado sino controvertido y abierto. La ciencia es abierta porque es falible y por lo tanto capaz de progresar.

La ciencia es útil: El conocimiento científico es útil porque busca la verdad y es eficaz en la provisión de herramientas para el bien y para el mal. Cuando se tiene un conocimiento adecuado de las cosas es posible manipularlas con éxito. Es cosa de los técnicos emplear el conocimiento científico con fines prácticos, y los políticos son los responsables de que la ciencia y la tecnología se empleen en beneficio de la humanidad. Los científicos aconsejan cómo se puede hacer uso racional, eficaz y bueno de la ciencia.

- 61.** Pueden extraerse de los principios:
- A. Los teoremas.
  - B. Las hipótesis.
  - C. Las conclusiones.
  - D. A y C son correctas.
- 62.** El conocimiento científico inserta los hechos singulares en pautas generales llamadas:
- A. Leyes naturales.
  - B. Sistema dogmático.
  - C. Leyes naturales o leyes sociales.
  - D. Leyes científicas.
- 63.** Acerca de las revoluciones científicas. La alternativa que no es correcta es que:
- A. No son descubrimientos de nuevos hechos aislados.
  - B. No son perfeccionamientos en la exactitud de las observaciones.
  - C. Son provocadas por el descubrimiento de nuevos hechos de los que no dan cuenta las teorías.
  - D. Consisten en las hipótesis de gran alcance y nuevos axiomas.
- 64.** Si la ciencia no es un sistema dogmático y cerrado, sino controvertido y abierto. Así, es una manera eficaz de poner a prueba las hipótesis, se refiere a la:
- A. predicción.
  - B. explicación.
  - C. conjetura.
  - D. idea conectada lógicamente entre sí.
- 65.** Las premisas que no contiene características de la ciencia; porque:
- A. Es abierta, predictiva, explicativa y útil.
  - B. Es general, asistemática, metódica y legal.
  - C. Es empírica, comunicable, clara y precisa.
  - D. Es analítica, fáctica, sistemática y trasciende los hechos.



### 6.3. Postprueba.

#### TEXTO N° 16

#### ENSAYO, INFORME Y TESIS

##### EL ENSAYO

##### **Definición.**

Se suele afirmar que existen casi tantas definiciones de ensayo como ensayistas, y que el único acuerdo verdadero, en relación con el tema, consiste en considerar a Miguel de Montaigne como su creador<sup>204</sup>.

Se puede definir como un escrito en prosa generalmente breve, que expone sin rigor sistemático, pero con hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación personal sobre cualquier tema<sup>205</sup>. El ensayo es uno de los escritos que más se utiliza en la cultura moderna por los medios de comunicación, posiblemente porque es una fórmula flexible y abierta para exponer ideas o defender una tesis conceptual sobre cualquier tema desde varias ópticas. No se corresponde con un campo específico del saber (puede aparecer ligado al periodismo, a la literatura, a la ciencia, a lo académico, a la política, a la economía, al mundo del deporte...), su extensión es muy variada (algunos ocupan cinco páginas y otros más de cien) y puede ser difundido por cualquier canal de comunicación” (Cervera y otros, 2007: 440-441)<sup>206</sup>.

##### **Características del ensayo.**

- a. Su estructura libre de forma sintética y de extensión relativamente breve.
- b. Su variedad temática. Se pueden exponer ideas de todas clases: filosóficas, científicas, morales, estéticas, literarias, etc.
- c. Su estilo cuidadoso y elegante, sin llegar a la afectación.
- d. Su tono variado, dependiendo de cada autor. Puede ser profundo, poético, retórico, satírico, humorístico, etc.
- e. La amenidad en la exposición, que sobresale ante el rigor sistemático de ésta.

---

<sup>204</sup>VÉLEZ, Jaime Alberto. Profesor de la Universidad de Antioquia en el área de Ciencias del lenguaje. Tomado de la revista el malpensante. Lecturas paradójicas: enero – febrero de 1998. No. 8

<sup>205</sup>CARNEIRO FIGUEROA, Miguel. Manual de redacción superior: Las especies textuales.

<sup>206</sup>PALAZUELOS MONTECINOS, Juan Carlos. ¿Qué es un Ensayo? En: [http://arenaromanistica.temp.datamagi.no/uploads/files/file\\_000081.pdf](http://arenaromanistica.temp.datamagi.no/uploads/files/file_000081.pdf)

## **Clases de ensayo**

Se puede distinguir dos tipos generales de ensayos: uno, llamado **personal**, de carácter casi confesional, en el cual el autor escribe de sí mismo y de sus opiniones sobre hecho, dentro de un estilo natural, casi conversacional. El otro, llamado **formal**, es más ambicioso, más extenso y riguroso; se aproxima más al trabajo científico, pero es preciso señalar que aun dentro de este tipo lo que interesa es el punto de vista del autor.

Entre estos dos tipos extremos encontramos una amplia gama de modalidades intermedias. Caben tantas clasificaciones como puntos de vista adoptados por el género. Una de ellas puede ser:

El ensayo de exposición de ideas. Su fin primordial es comunicar al lector unas ideas, sean éstas filosóficas, políticas, sociológicas.

El ensayo poético. Prevalece lo poético sobre lo conceptual. Es un poema en prosa, porque traduce la visión poética que tiene el autor de su objeto de análisis o reflexión.

El ensayo crítico. Tiene mayor profundidad y se analiza y enjuicia cualquier idea, obra o actividad humana. Su uso se extiende al campo de la historia, la medicina, las ciencias exactas, etc.

## **EL INFORME**

### **Concepto.**

Es un texto de carácter técnico en el cual se expone de un modo preciso y objetivo un asunto determinado. Este puede versar sobre hechos pasados o presentes; o, partiendo de ellos, anticipar lo que sucederá<sup>207</sup>. Padilla<sup>208</sup>, manifiesta que es un documento que se escribe con la intención de informar los resultados obtenidos de un experimento o de un viaje de estudio al profesor(a). Es una manera de comunicarle al profesor la labor realizada en el laboratorio o en el viaje de estudio de manera organizada. Se presenta siguiendo el orden lógico que establece el método científico, sin embargo, no necesariamente se escribe siguiendo ese orden lógico.

Es un documento escrito de estructura convencional que sirve para comunicar, exponer o dar a conocer el proceso y los resultados del trabajo de investigación. Da a

---

<sup>207</sup> CARNEIRO FIGUEROA, Miguel. Ídem.

<sup>208</sup> PADILLA HERNÁNDEZ, Déborah. Preparación del informe científico. UPR en Humacao. Centro de competencias para la comunicación. Pág. 16.

conocer el proceso, describiendo las diversas etapas, fases, pasos, y operaciones cumplidas, indicando los métodos, procedimientos e instrumentos utilizados; además, da a conocer los resultados obtenidos, presentando los hechos y datos elaborados, su análisis e interpretación y las conclusiones.

### **Características.**

- a. Claridad, describe y explica el proceso y los resultados de la investigación de manera nítida sin dejar lugar a dudas y confusiones.
- b. Fidelidad, describe y explica el proceso y los resultados tal como se ejecutó, sin modificar ni acomodar los hechos.
- c. Analítico, describe el proceso y los resultados de manera detallada.
- d. Sencillez, en su redacción se debe estar relacionado con el tema de investigación.
- e. Orden, las ideas deben desarrollarse de modo que los razonamientos puedan derivarse de unos de otros.
- f. Progresividad, la descripción y explicación debe ser sucesiva.

### **Estructura**

Los diferentes metodólogos de la investigación proponen diversos modelos sobre estructura del informe; sin embargo, por ser convencional tiene los siguientes elementos más o menos homogéneos: Carátula, páginas preliminares, contenido temático organizado en tres partes, conclusiones, bibliografía, anexos e índice general. Carneiro, considera de la siguiente manera las partes del informe:

Un informe, si es corto, puede ser presentado en forma de carta o memorando. Pero si es de mayor extensión o su contenido lo amerita, puede presentar el siguiente esquema:

- a. **Título:** Debe aludir con toda precisión al contenido del informe.
- b. **Índice:** Debe contener las secciones del informe y la página que les corresponde en el texto.
- c. **Introducción:** El objetivo es presentar el asunto así como algunos aspectos fundamentales de su elaboración. Para la presentación, lo más útil para el lector va a ser un resumen de los aspectos más relevantes que le permita formarse una idea global.
- d. **Desarrollo:** Estará en función del tema y siguiendo algunas de las estrategias estudiadas en el capítulo 9. Obviamente, deberá cumplir con las exigencias de todo texto formal: Claridad, coherencia, unidad, etc.
- e. **Conclusiones:** Deberán tener carácter generalizador y ser absolutamente objetivas, Además puede incluirse sugerencias en las que sí intervenga el

juicio valorativo del autor; en ese caso pueden independizarse como una sección del informe.

f. **Apéndice:** Como el informe supone una investigación o recopilación de datos, todos aquellos cuadros, gráficos, ilustraciones o información suplementaria que puedan facilitar su comprensión, deberán ir en una sección que los reúna. Esta documentación respalda el contenido del informe y le otorga mayor valor.

- Numere cada apéndice.
- En el desarrollo del informe, remita al lector al apéndice respectivo indicando su número entre paréntesis.
- Si se trata de un documento que prefiere presentar dentro del propio texto, hágalo en la página siguiente y, para que no se quiebre la numeración, numérela como 3b, 12b, etc.

### **Clases del informe.**

De acuerdo con el contenido y sus objetivos, existen tres clases de informes: expositivo, interpretativo y demostrativo.

**Informe expositivo:** este tipo de informe se limita a exponer una situación tal cual es, sin que intervenga en ella ningún tipo de proceso analítico. No permite conclusiones subjetivas ni recomendaciones. El valor de este tipo de informe radica casi exclusivamente en los datos y cifras que contiene.

Es aconsejable que se comience estos informes con un breve resumen de la situación previa, lo cual ayudará a formarse una idea global de tema que se va a tratar. Ejemplos de éstos son las evaluaciones de notas, los expedientes médicos, etc.

**Informe interpretativo:** Este tipo de informe es aquél que ofrece datos e información que sirven para evaluar y aclarar el sentido y el alcance de ciertos hechos o conceptos. El valor de este informe radica exclusivamente en los datos que proporciona, los cuales permiten establecer una interpretación de los mismos.

**Informe demostrativo:** Este tipo de informe es aquél que contiene información abundante y explícita, que permite determinar con exactitud la tesis que se está estableciendo. En este informe es fundamental que se presenten los hechos en forma gradual y progresiva hasta llegar a la proposición o las proposiciones finales.

También es preciso que se establezca una notoria distinción entre los hechos y los comentarios.

#### **Ventajas del informe.**

- Son muestras del trabajo que se ha efectuado.
- Se consideran como archivos básicos de este trabajo.
- Pueden servir de referencia para tomar decisiones.
- Pueden ser consultados en la oportunidad que se desee.
- Permiten al personal nuevo consultarlo y familiarizarse con los antecedentes del puesto.

### **LA TESIS**

#### **Concepto.**

En algunas facultades universitarias es requisito la presentación de un estudio de investigación original para la obtención de la licenciatura y de la maestría en determinados campos de especialización. A este estudio se le llama tesis, y con uno más profundo y extenso de su tema, previo al curso de unas asignaturas especiales, puede ser la base de la denominada tesis o disertación doctoral.

La tesis se considera en general, algo más importante que una monografía, ya que admite bibliografía sólo de fuente primaria, es decir de trabajos científicos que validen el trabajo de investigación realizado según el método científico. Debe contener elementos esenciales como: Título, introducción o Abstracto donde se define el objetivo, la hipótesis y el problema, sus fundamentos teóricos, materiales y métodos y discusión. También se incluyen agradecimientos y referencias. En los fundamentos teóricos cada párrafo debe tener una cita bibliográfica. Por tanto, hay diferencias significativas entre lo que es una monografía y una tesis. La tesis es, a diferencia de la monografía, una disertación escrita que presenta el investigador a una instancia y se caracteriza por la generación de un nuevo conocimiento y la presentación de un innovador modelo diferente a los ya existentes. Generalmente son investigaciones no inferiores a los dos años y deben contar con un tutor sobre el tema. Usualmente una tesis debe ser defendida ante un jurado, cuyos integrantes, al igual que el mentor de la tesis deben poseer mínimo el grado académico al que aspira

el autor de la tesis<sup>209</sup>. Asimismo; Caballero<sup>210</sup>, afirma que se denomina tesis a la investigación o trabajo realizado y presentado con el fin de obtener un título universitario correspondiente al grado de doctor. Su interés documental se centra, en primer lugar, en el hecho de que los resultados conseguidos en estos trabajos suelen tardar bastante tiempo en plasmarse en otro tipo de documentos y, en segundo lugar en que, generalmente, el análisis documental realizado sobre el tema del que se trate la tesis suele ser exhaustivo.

### **Características.**

Las características de este trabajo científico son tres en particular:

- a. Cierta extensión. Puede llegar a adquirir el tamaño de un folleto o de todo un libro.
- b. Cierta originalidad. En principio supone una investigación inédita, una aportación intelectual y novedosa al estudio del tema tratado.
- c. Un carácter más especulativo y científico. Supone un examen crítico y valorativo, hecho con método, y desarrollado con toda la precisión y el rigor científico que el caso requiera.

### **Clases de tesis.**

Podemos clasificar las tesis de dos maneras:

- i. Por la profundidad y extensión: tesis de compilación y tesis de investigación. En una tesis de compilación, el estudiante se limita a demostrar que ha revisado críticamente la mayor parte de la “Literatura” existente (de los escritos publicados sobre su tema), ha sido capaz de exponerla con claridad y ha intentado interrelacionar los diversos puntos de vista, ofreciendo así, una panorámica inteligente, quizá útil desde el punto de vista informativo para un especialista del ramo que no haya estudiado en profundidad tal problema particular. Una tesis de investigación, en cambio, es siempre más larga, fatigosa y esforzada, lo cual no quiere decir que la de compilación no lo sea, pero generalmente ésta puede hacerse en menos tiempo y con menos riesgos.

---

<sup>209</sup> LANZA VAN DER BERGH, Oscar.(2009) Tesis de grado y monografías. ABC De la Redacción y Publicación. La Paz-Bolivia.

<sup>210</sup> CABALLERO CORTÉS, Ángela. (1997). La Educación Comparada. Fuentes para su investigación. Revista Española de Educación Comparada N° 3.

- ii. Por la delimitación del tema: tesis panorámica y tesis monográfica. Así una tesis puede ser panorámica, cuando el tema incluye aspectos genéricos que pueden llegar a delatar omisiones y errores que surgen porque la persona que elabora y sustenta el trabajo no puede dominar un tema tan extenso. En cambio, cuando el campo se restringe y se delimita un tema, que permite el conocimiento y manejo del mismo, nos encontramos ante una tesis monográfica; optar por ella, no significa en modo alguno perder de vista el panorama; es decir, la realidad que lo rodea y el transfondo en el que se desarrolla.

Recuerde un principio fundamental: cuando más se restringe el campo, mejor se trabaja y se va más seguro. Una tesis monográfica es preferible a una tesis panorámica, esta además puede tener matices según la delimitación.

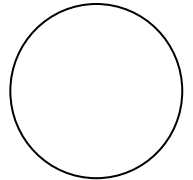
Finalmente es mejor que la tesis se asemeje más a un ensayo que a una historia o una enciclopedia<sup>211</sup>.

---

<sup>211</sup> ECO, Humberto. *Cómo se hace una tesis.*(1988) Fundación FICA. Colombia, Bogotá.



**UNIVERSIDAD PRIVADA ARZOBISPO LOAYZA**  
**CARRERA PROFESIONAL DE OBSTETRICIA**



**DATOS INFORMATIVOS:**

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL**

**ALUMNO(A):**.....

**ASIGNATURA:** Metodología del Trabajo Universitario

**LECTURA N° 16:** Ensayo, informe y tesis.

**SEMESTRE ACADÉMICO:**..... **TURNO:** ..... **FECHA:**..... **EDAD:**.....

**INDICACIONES:** A continuación tienes 10 ítems, los mismos que cuentan con cuatro alternativas, una de ellas será la correcta; por cuanto, encierra en un círculo. (2 puntos c/u).

1. Se colige del texto que uno es un riguroso y crítico ensayista con respecto a otro cuyo fin es comunicar ideas al lector. Corresponde a un:
  - A. Ensayista crítico y un ensayista poético.
  - B. Expositor de ideas y ensayista crítico.
  - C. Ensayista formal y otro, crítico.
  - D. Ensayista formal y otro, personal.
2. De acuerdo con la opinión de Padilla, Deborah; la presentación del informe científico debe ser:
  - A. Informando los resultados de un experimento con veracidad.
  - B. Sin seguir estrictamente el orden lógico del método científico.
  - C. Seguir estrictamente el orden lógico.
  - D. Seguir estrictamente el orden lógico que establece el método científico.
3. En concordancia con el texto, el buen tesista sería, sobre todo, el que:
  - A. Teoriza bien y presenta un trabajo original.
  - B. Presenta una tesis de cierta extensión con carácter científico.
  - C. Genera un nuevo conocimiento por ser un modelo innovador.
  - D. Hace una disertación exitosa ante un jurado.
4. Ensayo, tesis e informe; se caracterizan respectivamente por tener:
  - A. Estilo cuidadoso y elegante - análisis documental exhaustivo – desarrollo de la investigación.
  - B. Que prevalecer lo poético – sólo carácter especulativo – explicación sucesiva sin análisis.



- C. Cierta originalidad – tono variado – carácter científico.
  - D. Que exponer un asunto determinado – carácter científico – variedad temática.
5. Del aporte de LANZA: La monografía admite cualquier fuente bibliográfica; sin embargo, la tesis, sólo fuente primaria; con relación a la tesis se valora del texto porque:
- A. La primera es menos extensa; mientras que la tesis, será más extensa e intensa.
  - B. Sólo hay semejanzas para el citado autor; mas no detalla diferencias.
  - C. No hay diferencias; puesto que, ambas utilizan cualquier fuente bibliográfica.
  - D. Implica trabajos científicos que validen la investigación realizada según el método científico.
6. Elaborar una tesis panorámica, quiere decir que:
- A. El tesista tiene que hacer un trabajo minucioso y profundo, tanto al investigar como al sustentar.
  - B. El tesista no es capaz de integrar los aspectos genéricos y puede omitirlos al sustentar sin preocuparse tanto en el dominio del trabajo.
  - C. Debe limitarse a demostrar que ha revisado críticamente los escritos publicados, despreocupándose por disertar sin omisiones.
  - D. No perder de vista el panorama, la realidad que lo rodea y el trasfondo en el que se desarrolla.
7. Acerca del ensayo, podemos decir que radica en:
- A. Limitarse a bautizar al ensayo como un nuevo género.
  - B. La manera cómo se relaciona con un lector temporal.
  - C. Tomar en serio sus palabras de Montaigne, por ser su creador.
  - D. La manera cómo se relaciona con un lector intemporal, tanto en lo que dice, como en el punto de vista y en el tono que asume para decirlo.
8. Acerca del ensayo y tesis, las ideas implícitas que difieren serían:
- A. La tesis, puede desarrollarse en base al análisis de la obra de un autor; mientras que, el ensayo necesita de un buen sustento bibliográfico, por lo

tanto requiere el aporte y análisis de varios autores respecto al estudio de uno o varios fenómenos.

- B. El ensayo, puede desarrollarse en base al análisis de la obra de un autor; mientras que, la tesis necesita de un buen sustento bibliográfico, por lo tanto requiere el aporte y análisis de varios autores respecto al estudio de uno o varios fenómenos.
  - C. El ensayo presenta hipótesis, en tanto que, la tesis no presenta hipótesis.
  - D. La elaboración del ensayo requiere de un cronograma; sin embargo, la tesis puede ser elaborada en tiempo muy corto.
- 9.** Hipotéticamente, referente a lo que más se asemeja y difiere el ensayo y la tesis; la premisa que más acercamiento tiene es:
- A. Ambos son trabajos académicos de investigación y el ensayo no requiere contrastar hipótesis o procesos estadísticos; como sí lo requiere la tesis.
  - B. Sólo la tesis es un trabajo académico de investigación; en tanto que, el ensayo expresa el punto de vista del autor ya que no requiere de investigación formal.
  - C. Ambos presentan conclusiones y recomendaciones, sin diferenciarse.
  - D. Se diferencian en cuanto a extensión, de 8 – 30 páginas para el ensayo y más de 50 páginas para la tesis; por lo demás son semejantes.
- 10.** De las siguientes expresiones: “defiende su estudio con argumentos muy bien estructurados”, “acción y resultado de estudio es reflexivo sobre determinado tema”, “forma indeterminada de dar conformidad el estudio”; secuencial y semánticamente se alude a:
- A. Tesis – informe - ensayo.
  - B. Ensayo – informe - tesis.
  - C. Tesis – ensayo - informe.
  - D. Ensayo – tesis - informe.



## ESCALA LIKERT DE METACOGNICIÓN PARA COMPRENSIÓN LECTORA

**PARTICIPANTE:**.....

**UNIVERSIDAD:**.....

**FACULTAD:** .....

**SEMESTRE**

**ACADÉMICO:**.....**TURNO:**.....

**INDICACIÓN:** Mediante la presente Escala Likert se pretende realizar una autoreflexión que te ayudará a analizar tus logros de las actividades desarrolladas referentes a la comprensión lectora durante el semestre académico 2 011-II; por lo tanto se pide contestar los siguientes ítems con sinceridad encerrando en un círculo la letra que corresponda:

1. El uso del subrayado de textos me permitió observar y destacar las ideas esenciales.
  - a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
2. Al leer, pocas veces logré distinguir ideas principales de las secundarias.
  - a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
3. Para una mejor comprensión de lectura, tuve que asociar ideas y registrar el significado en las palabras al margen de la lectura.
  - a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
4. El análisis de lectura me permitió acotar la información integrando las ideas.
  - a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
5. La comprensión de lectura me permitió discriminar ideas, resumiendo las relevantes y/o fundamental.
  - a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
6. La organización y jerarquización de ideas me fue difícil en la lectura.
  - a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.

- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
7. Apliqué principios creativamente al asociar información para la organización de información de la lectura.
- a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
8. Para categorizar la información adecuadamente, necesité interpretar la lectura.
- a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
9. La comparación me ha permitido identificar diferencias y semejanzas en la lectura.
- a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.
10. Me fue difícil comprender las lecturas; puesto que, utilicé técnicas que me permitieron confrontar ideas, tomar decisiones y sacar conclusiones reflexivamente.
- a. Totalmente de acuerdo.
  - b. De acuerdo.
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
  - d. En desacuerdo.
  - e. Totalmente en desacuerdo.

**7. Solucionario de Pre, proceso, postprueba y Escala Likert.**



**UNIVERSIDAD PRIVADA ARZOBISPO LOAYZA  
CARRERA PROFESIONAL DE OBSTETRICIA  
SOLUCIONARIO PREPRUEBA**

**TEXTO N° 01**

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D



UNIVERSIDAD PRIVADA ARZOBISPO LOAYZA  
CARRERA PROFESIONAL DE OBSTETRICIA  
SOLUCIONARIO

**PRUEBA DE SEGUIMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA**

TEXTO N° 02				
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D

TEXTO N° 08				
31	A	B	C	D
32	A	B	C	D
33	A	B	C	D
34	A	B	C	D
35	A	B	C	D

TEXTO N° 14				
61	A	B	C	D
62	A	B	C	D
63	A	B	C	D
64	A	B	C	D
65	A	B	C	D

TEXTO N° 03				
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D

TEXTO N° 09				
36	A	B	C	D
37	A	B	C	D
38	A	B	C	D
39	A	B	C	D
40	A	B	C	D

TEXTO N° 04				
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D

TEXTO N° 10				
41	A	B	C	D
42	A	B	C	D
43	A	B	C	D
44	A	B	C	D
45	A	B	C	D

TEXTO N° 05				
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	A	B	C	D

TEXTO N° 11				
46	A	B	C	D
47	A	B	C	D
48	A	B	C	D
49	A	B	C	D
50	A	B	C	D

TEXTO N° 06				
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D

TEXTO N° 12				
51	A	B	C	D
52	A	B	C	D
53	A	B	C	D
54	A	B	C	D
55	A	B	C	D

TESXTO N° 07				
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D
28	A	B	C	D
29	A	B	C	D
30	A	B	C	D

TEXTO N° 13				
56	A	B	C	D
57	A	B	C	D
58	A	B	C	D
59	A	B	C	D
60	A	B	C	D



**UNIVERSIDAD PRIVADA ARZOBISPO LOAYZA**  
**CARRERA PROFESIONAL DE OBSTETRICIA**  
**SOLUCIONARIO POSTPRUEBA**

TEXTO N° 12				
ÍTEM	ALTERNATIVAS			
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D



**UNIVERSIDAD PRIVADA ARZOBISPO LOAYZA**  
**CARRERA PROFESIONAL DE OBSTETRICIA**

**SOLUCIONARIO DE ESCALA LIKERT PARA COMPRENSIÓN LECTORA**

ÍTEMS	ALTERNATIVAS
1	a
2	e
3	a
4	a
5	a
6	e
7	a
8	a
9	a
10	e

## 8. Sílabo.



### UNIVERSIDAD PRIVADA ARZOBISPO LOAYZA CARRERA PROFESIONAL DE OBSTETRICIA SÍLABO SEMESTRE ACADÉMICO 2011-I

#### I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. Asignatura	:	METODOLOGÍA DEL TRABAJO UNIVERSITARIO
1.2. Código de asignatura	:	EGO-104
1.3. Créditos	:	03
1.4. Requisito	:	Ninguno
1.5. Semestre académico	:	2011-II
1.6. Ciclo	:	Primero
1.7. Horas teoría semanal	:	02
1.8. Horas práctica semanal	:	02
1.9. Duración	:	17 semanas: del 24 de agosto al 22 de diciembre de 2011.
1.10 Responsable de curso	:	Lic. Willams Alexander Mejía Chávez

#### II. SUMILLA

La asignatura es de naturaleza teórico-práctica, su propósito es desarrollar en el estudiante capacidades para el manejo de estrategias y técnicas de trabajo universitario, valorando el aprendizaje autónomo y cooperativo, generando una actitud positiva de desarrollo personal. Comprende el estudio de la universidad, el proceso de aprendizaje, conocimiento, métodos y técnicas de estudio, Técnicas de dinámica grupal, elaboración de trabajos universitarios como: informes, monografías, ensayo.

#### III. COMPETENCIAS GENERALES:

La presente asignatura contribuirá al logro de las siguientes competencias genéricas:

1. Describe la importancia y trascendencia de la universidad como entidad organizada, así como sus principios, fines y funciones.
2. Reconoce la importancia de los grupos de interaprendizaje y las técnicas de lectura como medios que permiten adquirir conocimiento y valores.
3. Reconoce la importancia de la aplicación de técnicas esquemáticas, organizadores gráficos para la gestión del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas- metacognitivas que fortalecen el aprendizaje.



4. Identifica los factores que condicionan el estudio y describe los tipos de estrategias de aprendizaje que contribuyen a un aprendizaje significativo, además reconoce la importancia de las técnicas grupales como parte de la formación académica profesional.
5. Describe las características del conocimiento científico y reconoce la importancia de la técnica del fichaje, los trabajos académicos como la monografía, ensayo, informe y tesis, medios que permiten adquirir y construir conocimiento.

#### IV. PROGRAMA CALENDARIZADO

##### PRIMERA UNIDAD: LA UNIVERSIDAD

##### Competencias Específicas:

- Conceptúa universidad, precisando su significado y trascendencia.
- Describe la evolución histórica de la universidad como institución organizada.
- Describe el origen y la contribución de la Universidad Loayza en su formación personal y profesional.

**Duración: 8 horas: Del 22 de agosto al 02 de setiembre de 2011**

Semana	Contenido
1	<b>Conceptual</b>
	* Orientación al desarrollo de la asignatura. * Entrega de sílabos. * Prueba diagnóstica. * La Universidad: Definición, su evolución histórica en el mundo. * La Universidad Peruana: historia, contexto. * La universidad y su contribución al desarrollo social
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante una lectura, analiza el artículo: "Desafíos para la universidad del siglo XXI" * Producto: presentación del resumen de la lectura
	<b>Actitudinal</b>
	* Valora la contribución de la universidad en el desarrollo de la persona y de la sociedad.
2	<b>Contenido</b>
	* La Ley Universitaria N° 23733 fines, principios y funciones de la universidad, estudios y grados, gobierno de las universidades, profesores, estudiantes y bienestar universitario. * Universidad Arzobispo Loayza: Reseña histórica, rol del estudiante.
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura " Misión y funciones de la universidad" , analiza la Ley Universitaria N° 23733 * Producto: presentación de un resumen, previo subrayado como técnica de lectura.
	<b>Actitudinal</b>
	* Internaliza el rol del estudiante universitario en su formación personal y profesional

## SEGUNDA UNIDAD: GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE Y TÉCNICAS DE LECTURA

Competencias específicas:

Describe las características y principios del trabajo en equipo

Describe las funciones y pasos a seguir para organizar grupos de interaprendizaje

Analiza las actividades de los equipos efectivos

Comprende la importancia de la expresión oral en los grupos académicos.

Analiza la importancia de la evaluación del trabajo en equipo

Analiza la importancia de una buena lectura para el aprendizaje

**Duración: 8 horas: Del 05 de setiembre al 23 de setiembre del 2011**

Semana	Contenido
3	<b>Conceptual</b>
	* Funciones y pasos a seguir para organizar grupos de interaprendizaje. * Características y principios del trabajo en equipo. * Importancia de la evaluación del trabajo en equipo (coevaluación, autoevaluación) * Hablar en grupos académicos, expresión oral, cómo transmitir el mensaje oral. * Preparación de un mensaje oral, propósitos para comunicarnos en grupo, técnica de la exposición.
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante las lecturas: "Trabajo en equipo", "actividades de los equipos efectivos" y "coevaluación - autoevaluación de los participantes del trabajo en equipo, analiza la importancia de los interaprendizajes. * Producto: Elabora un resumen, identificando las ideas principales. (en grupo de 6 alumnos)
	<b>Actitudinal</b>
	* Internaliza y valora la formación de grupos de interaprendizaje y la importancia de la evaluación de los trabajos en equipo como parte de su aprendizaje y formación profesional
4	<b>Conceptual</b>
	* Concepto, clases de lectura * Recomendaciones para una buena lectura * Técnicas de lectura: toma de notas al margen, subrayado, resumen y síntesis
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura: "la célula madre" analiza la importancia en la salud del niño, aplicando las notas al margen como técnica de lectura. * Producto: elabora un resumen de la lectura, extrayendo las notas al margen.
	<b>Actitudinal</b>
	* Internaliza la importancia de una buena lectura y demuestra interés y responsabilidad en la aplicación de las técnicas de lectura

## TERCERA UNIDAD: TÉCNICAS ESQUEMÁTICAS - ORGANIZADORES GRÁFICOS Y EL APRENDIZAJE

Competencias específicas:

Describe los requisitos y elementos para elaborar esquemas

Identifica las características de los tipos de esquemas

Identifica las características de los organizadores gráficos

Describir las características del aprendizaje

**Duración: 16 horas. Del 26 de setiembre al 21 de octubre**

Semana	Contenido
5	<b>Conceptual</b>
	* Esquemas: concepto, requisitos, elementos * Tipos de esquema: llaves, diagrama, cuadro comparativo, mapa conceptual.
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura: "Órganos sensoriales" analiza la contribución de los esquemas para el aprendizaje y organización de la información (en grupos de 6 alumnas). * Producto: Elabora mapa conceptual.
	<b>Actitudinal</b>
	* Internaliza las técnicas gráficas esquemáticas, demuestra interés y responsabilidad en su aplicación
	<b>Conceptual</b>
6	* Organizadores gráficos de la información: mapa semántico, mapa conceptual, mapa mental y UVE heurística.
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura: "Sistema digestivo" analiza la contribución de los organizadores gráficos para el aprendizaje y organización de la información (en grupo de 6 alumnos) * Producto: Elabora un mapa mental.
	<b>Actitudinal</b>
	* Internaliza los organizadores gráficos y demuestra interés y responsabilidad en su aplicación
	<b>Conceptual</b>
	* Concepto del aprendizaje * Características del aprendizaje * Grados de aprendizaje * Sugerencias para hacer más eficaz el aprendizaje
7	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura: "Habilidades cognitivas- metacognitivas y el aprendizaje" analiza la importancia de desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje y organización de la información (en grupos de 6 alumnas) * Producto: Elabora un mapa semántico.
	<b>Actitudinal</b>
	Valora la importancia de desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas para un mejor aprendizaje
8	1er. EXAMEN PARCIAL

## CUARTA UNIDAD: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, EL ESTUDIO Y LAS TÉCNICAS GRUPALES

### Competencias específicas:

- Describe las características de las estrategias de aprendizaje
- Identifica los tipos de estrategias de aprendizaje
- Analiza los factores que condicionan el estudio
- Emite juicios de valor sobre las técnicas grupales como medio que contribuye a la formación profesional.

**Duración: 12 horas. Del 24 de octubre al 18 de noviembre**

Semana	Contenido
9	<b>Conceptual</b>
	* Concepto de estrategias de aprendizaje * Características de las estrategias de aprendizaje * Tipos de estrategias de aprendizaje
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura: "Necesidades de los estudiantes" analiza la contribución de las estrategias de aprendizaje en el estudio (en grupo de 6 alumnos) * Producto: Extrae una síntesis.
10	<b>Actitudinal</b>
	* Valora la importancia de las estrategias de aprendizaje para un buen estudio
	<b>Conceptual</b>
10	* Concepto y características del estudio * Proceso de estudio * Bases psicológicas * Horas apropiadas para el estudio * Planeamiento del estudio * Toma de apuntes en clases
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura: "funciones del estudio, factores que condicionan el estudio", analiza la importancia de los factores que condicionan el estudio. (en grupo de 6 alumnos) * Producto: elabora un resumen.
	<b>Actitudinal</b>
	* Internaliza y valora los factores que condicionan el estudio; además, demuestra interés y responsabilidad en la elaboración del mapa conceptual y esquema.
11 y 12	<b>Conceptual</b>
	* Concepto de técnicas grupales o dinámica de grupo * Tipos de técnicas grupales (cuchicheo, phillips 66, mesa redonda, panel, foro y seminario)
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante las lecturas: "De la cuna a la independencia" y "Técnicas grupales"; analiza la importancia de las dinámicas grupales en la formación profesional. * Producto: Representa la información en un cuadro comparativo y elabora un mapa mental, como técnicas de lectura; respectivamente para cada lectura.
11 y 12	<b>Actitudinal</b>
	Valora e internaliza la importancia de las técnicas grupales porque le permite adquirir conocimiento y habilidades

## **QUINTA UNIDAD: CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TRABAJOS ACADÉMICOS**

### **Competencias específicas:**

Elabora diferentes tipos de fichas tomando como referencia el material bibliográfico

Describe la estructura básica de la monografía, ensayo, informe y tesis

Describe las características del conocimiento científico y del método científico

Describe las funciones de la ciencia

**Duración: 12 horas. Del 21 de noviembre al 09 de diciembre**

**Duración: 8 horas. Del 12 de diciembre al 22 de diciembre (Exámenes)**

Semana	Contenido
13	<b>Conceptual</b>
	* Citas, notas y referencias bibliográficas (norma APA) libros, revistas, artículos, periódicos, tesis, documentos electrónicos. * Tipos de fichas (resumen, textual, bibliográfica, hemerográfica y mixtas)
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante un conjunto de lecturas: "Vitamina A en las gestantes evaluadas mediante encuesta dietética" expone las citas, notas y referencias bibliográficas e identifica las características de los tipos de ficha. * Producto:Elaboración de la Uve heurística.
14	<b>Actitudinal</b>
	* Internaliza la norma APA para presentar las referencias bibliográficas, citas, notas; además, demuestra interés y responsabilidad en desarrollo del trabajo y elaboración de las fichas
	<b>Conceptual</b>
15	*Concepto, estructura de la monografía. * Diferencias y semejanzas entre Monografía y Tesina. * Normas para la presentación de trabajos académicos: papel, tipo de letra, márgenes, páginas, espacio.
	<b>Procedimental</b>
	Mediante la lectura "Enfermedad de Alzheimer" e investigación de un tema presenta una monografía . Actividad que permite identificar cada uno de los componentes de la estructura de la monografía.  * Producto: Estructura un mapa semántico y Elabora una monografía acerca de un tema libre referente a la profesión.
	<b>Actitudinal</b>
16	* Valora la importancia de los trabajos académicos como medios que permiten incrementar el aprendizaje y fortalecer la formación profesional.
	<b>Conceptual</b>
	* La ciencia: definición y clasificación * El conocimiento científico: concepto, características * Funciones de la ciencia, niveles * Ciencia, investigación y tecnología * El método científico: concepto, características
	<b>Procedimental</b>
	* Mediante la lectura: "Características de la ciencia" analiza la importancia del conocimiento científico en beneficio de la sociedad (en grupo de 6 alumnos) * Producto: elabora un resumen de la lectura.
17	<b>Actitudinal</b>
	Valora la importancia del conocimiento científico como la única forma de solucionar los problemas de la humanidad
	<b>Conceptual</b>
	*Concepto,clases y estructura de la monografía, ensayo, informe y tesis; analiza la importancia de presentación de trabajos académicos acerca del ensayo, informe y tesis. *Normas para la presentación de trabajos académicos.
18	<b>Procedimental</b>
	Mediante la lectura:"Ensayo, informe y tesis"; analiza la importancia del sentido de investigación. Proceso: Construye una uve heurística.
	<b>Actitudinal</b>
19	* Valora la importancia de los trabajos académicos e investigativos como medios que permiten incrementar el aprendizaje y fortalecer la formación profesional.
	<b>SEGUNDO EXAMEN PARCIAL</b>
20	<b>SUSTITUTORIO</b>

PROGRAMACIÓN DE PRÁCTICAS	
Semana	Tema
1	* Desafíos para la universidad del siglo XXI (lectura y Uve heurística)
2	* Misión y funciones de la universidad (lectura y subrayado)
3	* Trabajo en equipo (lectura e idea principal)
4	* la célula madre (lectura y notas al margen)
5	* Órganos sensoriales (lectura y mapa conceptual)
6	* Sistema digestivo (lectura y mapa mental)
7	* Habilidades cognitivas- metacognitivas y el aprendizaje (lectura y mapa semántico)
9	* Necesidades de los estudiantes (lectura y síntesis)
10	* Funciones del estudio, factores que condicionan el estudio (lectura y resumen)
11	* De la cuna a la independencia (lectura y Cuadro comparativo)
12	* Técnicas grupales (lectura y mapa mental)
13	* Vitamina A en gestantes evaluadas mediante encuesta dietética (lectura y uve heurística)
14	* Enfermedad de alzheimer (lectura y mapa semántico)
15	* Características de la ciencia (lectura y mapa mental)
16	* Ensayo, informe y tesis (lectura y uve heurística)

## V. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El diseño de las sesiones de aprendizaje promueve el trabajo activo del estudiante, para ello se pone en práctica las siguientes estrategias didácticas, métodos, técnicas y procedimientos:

**Estrategias:** de enseñanza recíproca, de socialización y trabajo en grupos, de explicación, de enseñanza en grupo

**Métodos:** de discusión en grupos pequeños (o discusión simultánea), de diálogo simultáneo, de círculo de calidad, de exposición, de análisis e interpretación de textos, de la crítica, del autoestudio, inductivo- deductivo

**Técnicas:** Fichaje, Lectura, Esquemas, Resumen, Organizadores gráficos, Torbellino de ideas

### **Procedimientos:**

Se utilizará una combinación metodológica que propicie el trabajo intelectual, autónomo y responsable de los alumnos.

Lo sustantivo del curso serán las exposiciones del profesor acerca de los temas del sílabo, además de la permanente participación de los alumnos mediante las exposiciones y práctica de los temas de la asignatura. El profesor del curso designará el rol correspondiente mediante sorteo para la presentación de los reportes de lectura y trabajo práctico, así mismo propone los temas a analizar y discutir en clases, el estudiante contribuye con el desarrollo de la investigación, análisis, comentarios y prácticas.

Se espera de todos los estudiantes haber leído, anotado y comentado los temas propuestos.

Se asignará a cada alumno algunas lecturas y luego se pasará a trabajar en grupos pequeños, en cada grupo se repartirá el trabajo para que todos los integrantes del mismo tengan que aportar información, luego se unificarán los criterios para posteriormente presentar al profesor del curso un reporte, el cual será discutido y aprobado en el plenario. Se utilizará organizadores y la técnica de fichaje para una mayor comprensión de los temas de la asignatura. Finalmente, las intervenciones del profesor tendrán como propósito alguna información adicional pertinente al tema de la clase correspondiente.

#### **Actividades académicas:**

- Exposición diálogo
- Lectura comentada y guiada
- Debates y plenarios.
- Prácticas

### **VI. RECURSOS DIDÁCTICOS**

- Materiales impresos y fotocopiados (separatas, artículos, revistas)
- Multimedia: diapositivas
- Material audiovisuales

### **VII. EVALUACIÓN**

La evaluación se hará de acuerdo al Reglamento de la Universidad.

**Evaluación Diagnóstica:** Es la prueba de entrada que se toma el primer día de clases, con la finalidad de evaluar los conocimientos previos, necesarios para el desarrollo del curso. La nota es referencial: permite la nivelación y el seguimiento de mejora continua de los alumnos durante el semestre académico.

**Evaluación Formativa:** La evaluación tiene dos fases, cuyos promedios respectivos son: P<sub>1</sub> y P<sub>2</sub>.

El curso es de carácter **teórico-práctico**, en cada fase la ponderación porcentual será de la siguiente manera:

Aplicativas o intervención en clases	10%
Evaluación actitudinal: Responsabilidad, asistencia, puntualidad, compromiso y cumplimiento de normas.	5%
Prácticas	35%
Examen escrito	50%

Los alumnos desaprobados en el 1er o 2do examen escrito, o que de manera voluntaria deseen elevar el calificativo de uno de sus exámenes escritos, tendrán derecho a un tercer examen escrito, que reemplazará al calificativo más bajo obtenido en el primer o segundo examen.



## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Félix. Et. Al.(1998): Andragogía y docencia universitaria, Fondo Editorial de la federación interamericana de educación de adultos.
- BARRIENTOS JIMÉNEZ, Elsa y MENDOZA MATOS, Grecia. (1990): Metodología del trabajo universitario, Lima, Ediciones talleres gráficos de la biblioteca UNMSM.
- CALERO PÉREZ, Mavilo. (2005): Técnicas de Estudio e Investigación, Lima, Edit. San Marcos. 1ª Ed. 3ª reimpresión.
- CARNEIRO FIGUEROA, Miguel. (2005): Manual de redacción, Perú, Editorial San Marcos.
- DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. (2009): Dinámica de grupos, Lima, Derrama Magisterial.
- FISCHMAN, David: (2003): Estándares y medición de la calidad de la educación- factor humano, Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, VII Congreso Nacional de Educación.
- FRAGNIERE, Jean Pierre. (1996): Así se escribe una monografía, Fondo de Cultura Económica.
- GÁLVEZ VÁSQUEZ, José. (2005): Métodos y Técnicas de Aprendizaje – Teoría y Práctica, Trujillo, Editora Norte, Tercera reimpresión.
- GORDON HARVEY. (2001): Cómo se citan las fuentes, España, Ediciones Nuer.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Fabio. (1993): Métodos y Técnicas de estudio, Colombia, Mc. Graw Hill,
- LÓPEZ REYES, Alex. (2006): Estudio y Aprendizaje: Técnicas, consejos y más; Lectura Veloz, Lima, Editorial Mirbet, 1ª Edición.
- MONTES, César Augusto. (1990): Tesis y Monografía, Lima, Centro de investigación.
- ONTORIA, A. et.al. (1996): Mapas conceptuales: una técnica para aprender. MADRID, Edit. Narcea.
- PIERRE FRAGNIERE, Jean: (2000): Así se escribe una monografía, Buenos Aires, 2da. Reimpresión.
- QUINTANILLA PAZ SOLDÁN, Fernando: (1999): El mejor método para estudiar, Perú, Editorial Universo S.A.
- RAMÍREZ GONZÁLEZ, Alberto. (2000): Metodología de la Investigación Científica, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales.

- SALAS PARRILLA, Miguel. (2005): Técnicas de Estudio para enseñanzas medias y Universidad, Madrid, Alianza Editorial. Madrid.
- SALVADOR TIMOTEO, V. y FALCÓN, Nathali. (2006): Técnicas de estudio, Lima, Editorial San Marcos.
- SOLÉ, Isabel. (2004): Estrategias de Lectura, Madrid, Edit. GRAÓ.
- SOTA NADAL, Javier. (2004): El sentido de la II Reforma Universitaria en el Perú, Lima, ANR.
- SOTO MEDRANO, Vladimiro. (2003): Organizadores del conocimiento, Perú, Tazuwillka Editores.
- TORRES BARDALES, Colonibol: (1998): El proyecto de la investigación científica, Lima, Edit. G. Herrera, 2ª ed.
- TORRES, Silvia; GONZÁLEZ BONORINO, A.(2010): Citas y Referencias Bibliográficas, guía basada en las normas APA. Buenos Aires, Biblioteca UCES.
- UMBERTO ECO. (2001): Cómo se hace una tesis - técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura, España, Editorial Gedisa.
- YSLADO MÉNDEZ, Rosario. (2003): Sistema Universitario Internacional y Nacional Megatendencias, Lima, Editorial San Marcos.
- ZUBURÍA SAMPIERI, Miguel. (2005): Teorías de las seis lecturas, mecanismos de aprendizaje, Fundación Alberto Merani, Colombia, Tomo I y II.

#### **FUENTES DE INFORMACIÓN COMPLEMENTARIAS**

- ESPINOZA N RINCÓN A. “Instrucciones para la elaboración y presentación de monografías”. La visión de la facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. Acta Odontológica Venezolana. 2006 [citado 14 junio 2008]; Vol 44 N° 3. Disponible en: <http://www.actaodontologica.com/ediciones/2006/3/monografias.asp>. (Consultado 16-01-2010)
- ESPINOZA N RINCÓN A. “Las presentaciones multimedia en el ámbito científico”. Rev. El Profesional de la Información, sep-oct 2004 [citado 21 junio 2008]; Vol. 13 N° 5, p374-81.  
Disponible en:  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=5&hid=8&sid=fbc554e2-a389-4075-9ab7-v e3adb463e98e%40sessionmgr3> . (consultado 16-01-2010)
- HERNÁNDEZ SAMPIERI R, FERNÁNDEZ COLLADO C, BAPTISTA LUCIO P. (2010): Metodología de la investigación, 6a ed. México: Mc Graw - Hill.

- LLANO-RESTREPO M. “Redacción y publicación de artículos científicos. Rev. Ingeniería y Competitividad”, 2006, Dec Vol. 8 Issue 2, p112-27. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=7&hid=14&sid=44ccf1d3-91f2-4e55-9ef7-573edb170254%40sessionmgr109>. (consultado el 03 de febrero del 2010)
- SIERRA BRAVO R. (1996): Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: Metodología general de su elaboración y documentación. 4ta ed. Madrid: Editorial Paraninfo S.A.
- TRINCHET C. Y TRINCHET R. “La definición del problema: El paso primero y fundamental del proceso de investigación científica”. Rev. ACIMED. ago 2007 [citado 5 julio 2008]; 16:2:1-8. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=14&hid=17&sid=53e4f5ee-b55f-4e2f-ba5f-6f413e0c084f%40sessionmgr7>. (Consultado el 12 de febrero del 2010)

## FUENTE ELECTRÓNICA

- [http://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as\\_sdt=2000&q=mapas+conceptuales+y+mentales](http://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=2000&q=mapas+conceptuales+y+mentales)
- [http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=z7Uc1aq22M4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=mapas+conceptuales+y+mentales&ots=ZQRES1Qcgx&sig=qOmCniP4oeRbTcN2yEQOO52zG\\_k#v=onepage&q=mapas%20conceptuales%20y%20mentales&f=false](http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=z7Uc1aq22M4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=mapas+conceptuales+y+mentales&ots=ZQRES1Qcgx&sig=qOmCniP4oeRbTcN2yEQOO52zG_k#v=onepage&q=mapas%20conceptuales%20y%20mentales&f=false)
- [http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje\\_Bioq06v30p1\\_11\\_Margarita\\_Varela.pdf](http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje_Bioq06v30p1_11_Margarita_Varela.pdf)
- <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/50854/92858>
- [http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Gq4C25\\_6M4IC&oi=fnd&pg=IA2&dq=c%3B3mo+hacer+una+monograf%C3%ADa&ots=Wt87fb5m3x&sig=PvnjAKx5AjIaDbig7Ogp9bD-Zmo#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Gq4C25_6M4IC&oi=fnd&pg=IA2&dq=c%3B3mo+hacer+una+monograf%C3%ADa&ots=Wt87fb5m3x&sig=PvnjAKx5AjIaDbig7Ogp9bD-Zmo#v=onepage&q=&f=false)
- [http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia\\_12.pdf#page=12](http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_12.pdf#page=12)
- <http://www.mailxmail.com/curso-educacion-pensamiento-2/tres-operaciones-pensamiento>
- [http://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as\\_sdt=2000&q=mapas+conceptuales+y+mentales](http://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=2000&q=mapas+conceptuales+y+mentales)
- [http://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as\\_sdt=2000&q=mapas+conceptuales+y+mentalesaprender](http://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=2000&q=mapas+conceptuales+y+mentalesaprender)