

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**



**Los saberes previos y la comprensión lectora en los estudiantes del  
sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes  
Sapientiae – Lima, 2017**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAESTRO EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**AUTORES**

Ana María Acero Cárdenas  
Gianpaul Loyola Aznaran

**ASESOR**

William Jesús Rojas Gutiérrez

Lima, Perú  
2019

## **Dedicatoria**

A Dios, nuestro creador, luz resplandeciente en mi travesía de vida. A mis padres Gaby (†) y Abel Severo (†) por el eterno soporte en mi educación. A mis genuinas amistades. Así, también a mis preceptores y mentores de vida: los **maestros** que, día a día, motivaron mi vocación profesional.

Ana

En primer lugar, doy gracias a Dios por brindarme salud, fortaleza y capacidad. El presente trabajo está dedicado con todo mi cariño para mi familia, padres y hermanos; de manera especial a mi esposa quien ha puesto toda su confianza para lograr un objetivo más en mi vida.

Gianpaul

## **Agradecimiento**

Al Mg. William Rojas por sus acertadas opiniones para la culminación de este trabajo.

Al Mg. Marcelino Rojas por el soporte constante para la realización de esta investigación.

A la Mg. Verónica Fernández, Responsable Académica de la Unidad de Educación de Postgrado de la UCSS por su apoyo y comprensión, incondicional, hacia nuestra persona.

## RESUMEN

Los saberes previos son necesarios para retener la información que será guardada en la memoria de largo plazo. La reactivación de dichos pensamientos anteriores al proceso lector permite a los discentes que se prepararen para leer. Tener un propósito e inquirir sobre la trama precedentemente al acto lector, ayuda a los aprendices a hacerse cargo de sus particulares hábitos lectores (Brown y Duguid, 2001). La trascendencia de estudiar la correspondencia que preexiste entre esta habilidad previa y el análisis lector, es fundamental. La investigación, utiliza el enfoque cuantitativo, correlacional, no experimental transeccional correlativo, determina contar con variables que no permiten ser manipulados en el estudio. Las variables a examinar son dos: Los saberes previos y la comprensión lectora. Los participantes del estudio son los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 – Lima, 2017 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Para la compilación de datos se establece un cuestionario de 32 preguntas, estructurado como medición y consta de los siguientes aspectos: El accionar e impulso de los saberes previos, la recuperación de experiencias personales, la utilización de los conocimientos y de los hábitos lectores y, finalmente, la respuesta frente a circunstancias problemáticas. Además, se promueve una prueba escrita que consta de cinco textos y 30 preguntas usada para la muestra censal. La prueba de hipótesis, según el coeficiente de correlación Rho de Spearman, cuyo resultado es  $r = .359$ , indica que entre las variables del estudio hay una correspondencia positiva baja, pero significativa al  $.043$ . Se demuestra que entre los saberes previos y la comprensión lectora se presenta una correspondencia positiva baja, pero significativa al  $.043$  en los universitarios del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

*Palabras clave:* Saberes previos, comprensión lectora, literal, inferencial, crítico, activación, experiencias.

## ABSTRACT

Previous knowledge is necessary to retain the information that will be stored in the long-term memory. The reactivation of these thoughts prior to the reader process allows the dicentes to be prepared to read. To have a purpose and inquire on the plot before the Act reader, helps the apprentices to take charge of their particular habits readers (Brown and Duguid, 2001, p. 198-199). The transcendence of studying the correspondence that preexists between this previous skill and the reader analysis is fundamental. The research uses the quantitative approach, correlational, non-experimental transectional correlative, determines to have variables that do not allow to be manipulated in the study. The variables to be examined are two: the previous knowledge and the reading comprehension. The participants of the study are the sixth cycle students of the scholarship program 18 – Lima, 2017 of the Catholic University Headquarters Sapientiae. For the collection of data a questionnaire of 32 questions is available, structured as a measurement and consists of the following aspects: the actuation and impulse of the previous knowledge, the recovery of personal experiences, the utilization of the know-how and of Readers ' habits and finally the answer to problematic circumstances. In addition, a written test consisting of five texts and 30 questions used for the census sample is promoted. The hypothesis test, through the Spearman rho correlation coefficient, whose result is  $r = .359$ , indicates that among the study variables there is a low, but significant positive correspondence to .043. It is shown that between the previous knowledge and the reading comprehension there is a low positive correspondence, but significant al .043 in the University of the sixth cycle of the program Scholarship 18 of the Catholic University Sedes Sapientiae-Lima, 2017.

*Key words:* Previous knowledge, reading comprehension, literal, inferential, critical, activation, experiences.

## ÍNDICE

	<i>Pág.</i>
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de tablas	xiii
Índice de figuras	xv
Introducción	16
CAPÍTULO I	21
EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.1. Descripción de la realidad problemática	21
1.2. Preguntas de investigación	26
Pregunta general	26
Preguntas específicas	26
1.3. Justificación del tema de la investigación	27
1.4. Viabilidad de la investigación	29
1.5. Objetivos	31
Objetivo general	31
Objetivos específicos	31
1.6. Evaluación de obstáculos	31
CAPÍTULO II	33
MARCO TEÓRICO	33
2.1. Antecedentes del estudio	33
2.1.1. Investigaciones internacionales	33
2.1.2. Investigaciones nacionales	35
2.2. Bases teóricas	37
2.2.1. Los saberes previos	37
2.2.1.1. <i>Nociones de saberes previos</i>	37

2.2.1.2. <i>Importancia de los saberes previos</i>	38
2.2.1.3. <i>Cualidades de los saberes previos</i>	39
2.2.1.4. <i>Activación de los saberes previos</i>	40
2.2.2. Enfoques de los saberes previos	41
2.2.2.1. <i>El enfoque de la reformulación</i>	41
2.2.2.2. <i>El enfoque de la elaboración o de las rutas de recuperación</i>	41
2.2.2.3. <i>El enfoque de accesibilidad</i>	42
2.2.2.4. <i>El enfoque de la disponibilidad</i>	42
2.2.2.5 <i>El enfoque de recuperación-ayuda</i>	42
2.2.2.6. <i>El enfoque del esquema de transferencia</i>	43
2.2.2.7. <i>El enfoque de la representación del ahorro</i>	43
2.2.3. Estrategias para activar los saberes previos	43
Lluvia de ideas en carrusel	44
Charlas de dos minutos	44
Pienso (Think) – En pares (Pair) – Comparto (Share)	45
Dibujos parlantes	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
La primera palabra	45
Caminata por la encuesta	45
Entrevista de tres pasos	45
Ladrones (Thieves)	46
Uso de libros ilustrados	47
2.2.4. Recuperación de experiencias personales	47
2.2.5. Aprendizaje experiencial	48
2.2.5.1. <i>Quién se beneficia con el aprendizaje experiencial</i>	49
2.2.5.2. <i>Planificación para incorporar actividades experienciales</i>	49
2.2.6. Diseñando actividades experienciales	50
2.2.7. Enseñanza reflexiva	51
Etapas 1: Presentación de la reflexión	51
Etapas 2: Facilitar la reflexión más profunda	52
2.2.8. Utilización de los conocimientos y las experiencias	52
2.2.9. Resolución de situaciones problemáticas	53
2.2.9.1 <i>Aprendizaje basado en problemas (ABP)</i>	53
2.2.9.2. <i>Aprendizaje tradicional versus aprendizaje basado en problemas</i>	53
<i>El papel del docente en el aprendizaje basado en problemas</i>	54
<i>El papel de los estudiantes en el aprendizaje basado en problemas</i>	54
2.2.10. Niveles del análisis lector	55
2.2.10.1. <i>Noción de comprensión lectora</i>	55

2.2.10.2. <i>Componentes para la comprensión de lectura</i>	55
2.2.11. Los patrones de lectura	56
2.2.12. El desarrollo lector en la comprensión textual	56
2.2.13. Agentes condicionantes en la lectura	57
2.2.14. El papel de las habilidades cognitivas en la comprensión lectora	58
2.2.15. Grados de interpretación lectora	59
2.2.16.1. <i>Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB -2016)</i>	62
2.2.16.2. <i>Técnicas que facilitan la lectura: la organización de ideas</i>	63
2.2.17. El Programa Nacional de Becas y Préstamo Educativo - PRONABEC	66
CAPÍTULO III	71
METODOLOGÍA	71
3.1. Enfoque de la investigación	71
3.3.1. No experimental, correlacional transeccional	72
3.5.1. Definición conceptual	74
3.5.2. Definición operacional	74
3.5.3. Operacionalización de variables	75
3.6.2. Muestra	78
3.7.2.2. <i>Prueba de comprensión lectora</i>	82
3.8.1. La validez	85
3.8.2. Confiabilidad	85
3.9. Métodos y técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	85
3.10. Aspectos éticos	86
CAPÍTULO IV	88
RESULTADOS	88
4.1. Descripción	88
4.1.1. Los saberes previos en los alumnos del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017	88
4.1.1.1. <i>La activación de los saberes previos</i>	89
4.1.1.2. <i>La Recuperación de experiencias personales</i>	90
4.1.1.3. <i>La Utilización de conocimientos y experiencias</i>	90
4.1.2. comprensión de textos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017	91
4.1.2.1. <i>Nivel literal</i>	92
4.1.2.2. <i>Nivel inferencial</i>	93
4.1.2.3. <i>Nivel crítico</i>	93
4.2. Pruebas de hipótesis	94

4.2.2. Relación entre los saberes previos y la comprensión de textos en los alumnos del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017.	94
4.2.2.1. <i>Los saberes previos y el nivel literal en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017.</i>	96
4.2.2.2. <i>Los saberes previos y el nivel inferencial en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – 2017.</i>	98
4.2.2.3. <i>Los saberes previos y el nivel crítico en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017.</i>	100
CAPÍTULO V	102
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	102
Anexos	119

## Índice de tablas

	<i>Pág.</i>
Tabla 1. Operacionalización de la variable saberes previos	73
Tabla 2. Operacionalización de la variable comprensión lectora	74
Tabla 3. Puntajes mínimo y máximo según variables y dimensiones	78
Tabla 4. Niveles de interpretación para describir los resultados según variables y dimensiones	79
Tabla 5. Puntajes mínimo y máximo según variables y dimensiones	80
Tabla 6. Niveles de interpretación para describir los resultados según variables y dimensiones	81
Tabla 7. Niveles de interpretación del coeficiente de correlación	83
Tabla 8. Medidas estadísticas de la variable saberes previos	84
Tabla 9. Medidas estadísticas de la variable comprensión de textos	87
Tabla 10. Resultado de la prueba de normalidad para las variables saberes previos y comprensión de textos	90
Tabla 11. Resultado de la correlación entre las variables saberes previos y comprensión de textos	91
Tabla 12. Resultado de la prueba de normalidad para la variable saberes previos y la dimensión nivel literal	92
Tabla 13. Resultado de la correlación entre la variable saberes previos y la dimensión nivel literal	92
Tabla 14. Resultado de la prueba de normalidad para la variable saberes previos y la dimensión nivel inferencial	94

Tabla 15. Resultado de la correlación entre la variable saberes previos y la dimensión nivel literal	94
Tabla 16. Resultado de la prueba de normalidad para la variable saberes previos y la dimensión nivel crítica	96
Tabla 17. Resultado de la correlación entre la variable saberes previos y la dimensión nivel crítica	96

## Índice de figuras

	<i>Pág.</i>
Figura 1. Proceso de aprendizaje basado en problemas (Autoría personal)	51
Figura 2. Niveles de saberes previos.	85
Figura 3. Activación de los saberes previos.	85
Figura 4. Recuperación de experiencias personales.	86
Figura 5. Utilización de conocimientos y experiencias	86
Figura 6. Resolución de situaciones problemáticas	87
Figura 7. Niveles comprensión de textos	88
Figura 8. Nivel literal.	88
Figura 9. Nivel inferencial.	89
Figura 10. Nivel crítico.	89
Figura 11. Diagrama de dispersión para la correlación entre saberes previos y comprensión de textos.	91
Figura 12. Diagrama de dispersión para la correlación entre saberes previos y la dimensión nivel literal.	93
Figura 13. Diagrama de dispersión para la correlación entre los saberes previos y la dimensión nivel inferencial.	95
Figura 14. Diagrama de dispersión para la correlación entre los saberes previos y la dimensión del nivel crítico.	97

## Introducción

El presente estudio examina la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión de textos. El análisis busca comprobar la experiencia previa de la lectura y sus efectos significativos para el proceso lector en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

Autores como Voss, Vesonder y Spilich (1980), citados Millán (2010), demuestran el valor de la experiencia previa en la lectura y su influencia en el proceso lector. Encontraron niveles altos de habilidades previas en lectores porque, estos, recordaron la información acumulada en su memoria, concluyendo que dichos leyentes emplearon sus habilidades cognitivas anteriores para crear una representación organizada del texto, que estaban leyendo.

Rojas (2017), describe cómo los pensamientos previos se aplican al análisis lector; así, las habilidades cognitivas previas se representan a modo de redes conceptuales y proposiciones asociadas, entre sí. El texto se encausa en ciclos procedentes de oraciones. En la etapa de la elaboración del conocimiento, el texto y la habilidad cognitiva previa se incorporan, sin ninguna referencia al contexto. Esta etapa de elaboración, no necesariamente coherente, puede ser modelada por la elaboración débil de reglas que comprenden, a su vez, reglas relativas al desarrollo de construcciones sobre las proposiciones que reactiven saberes previos, además, proceden de forma asociativa y ascendente de reglas para construir inferencias. Esta etapa de elaboración es seguida por un procedimiento de integración que produce una base textual, apropiada para el contexto, integrando los pensamientos previos. Para este modelo, cuanto más conozca el lector, sobre el ámbito textual, mejor comprenderá y podrá elaborar representaciones mentales coherentes.

Ontaria, Gómez y Molina (2005) no encontraron diferencias entre lectores competentes con leyentes poco hábiles, del sexto grado, para resumir historias de un texto

fácil, pero con estructura predecible. El estudio sugiere que las facilidades de los pensamientos previos con el recuerdo lo presentan tanto los leyentes diestros como los lectores con poca habilidad lectora. El recuerdo, en ambos lectores, es semejante en su naturaleza cualitativa. En contraste, con las medidas cuantitativas del recuerdo, donde los rendimientos entre los discentes, con diferentes niveles de experiencia, tienen diferente calidad. La investigación inicial sobre el recuerdo se hizo con el juego de ajedrez, y los resultados, correspondientes, a la cantidad y eficacia de la estructura semántica en la información, aumentó, con respecto a la habilidad presentada por los sujetos evaluados.

Ante la hipótesis abordada por el estudio, se suscita la subsecuente pregunta ¿De qué forma los saberes previos favorecen a la comprensión lectora en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?

El estudio permite conocer la forma cómo las nociones previas favorecen la comprensión textual en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.

En la actualidad, el estudio teórico del tema ha demostrado que la correspondencia, entre los saberes previos y la comprensión textual, es interpretada en diversas formas, por muchos autores. Estiman que las nociones previas son materia prima porque condicionan el aprendizaje. Actúa como un gancho intelectual para la formulación de esquemas mentales, además, de ser el componente básico de los contenidos y del perfeccionamiento de habilidades. Biemans y Simons (1996) lo conciben como «la sensatez que el discente muestra al ingresar a un entorno de enseñanza, potencialmente significativo para la formación de nuevos conocimientos» (p. 6).

En las organizaciones de estudio superior, las nociones previas son relevantes, pues la educación comienza con lo conocido y desciende hacia lo desconocido, vinculando las experiencias o saberes preexistentes. Un espacio con clases y sesiones, asentado en el análisis, es prioritario entre los discentes, para que participen de lo que creen saber. Incluso, con poca cantidad de pensamiento previo se hace mucho para optimizar la lección, en un corto plazo, proporcionando mayor profundidad para los futuros aprendizajes.

Lekota (2014) en su estudio *Estrategias de comprensión de lectura: el uso de conocimientos previos como estrategia cognitiva de los estudiantes del sexto grado de*

*primaria*, muestra que los lectores exitosos hacen uso de conocimientos previos. En este estudio, el investigador pretende aumentar el esquema de la muestra seleccionada y prueba la afirmación. Se seleccionaron dos grupos como muestras que comprende un grupo experimental y un grupo de control. El grupo experimental tuvo la ventaja de estar expuesto a un tema durante un mes y el día de la prueba los dos grupos se combinaron y se analizaron los resultados de la prueba. Los resultados mostraron que el grupo experimental superó al grupo de control al probar que el conocimiento previo aumenta las posibilidades de comprensión. En la prueba inicial, ambos grupos tuvieron un mal desempeño. Muchos estudiantes, en el grupo experimental, han tenido un mejor desempeño si pudieran comprender el idioma inglés. Los estudiantes, quienes usaron su esquema en el grupo experimental tuvieron mejores resultados que aquellos que no lo hicieron

La propuesta de investigación desarrolla el enfoque cuantitativo y un alcance correlacional, no experimental y transeccional, pues contiene variables que no son operadas en la investigación. Las variables a estudiar son dos: los saberes previos y la comprensión lectora. Los participantes que colaboraron en el estudio son los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

La muestra es censal, pues abarca a toda la población de 180 estudiantes del sexto ciclo, de dicho programa. Para la recopilación de datos se presenta un cuestionario con 32 preguntas, estructurado como medición y consta de los siguientes aspectos: activación del pensamiento precedente, recuperación de experiencias personales, utilización de nociones, prácticas y soluciones ante circunstancias problemáticas. Además, se toma una prueba escrita con cinco (5) textos de diversos contenidos y 30 preguntas abiertas.

El primer capítulo concierne al diseño de la cuestión, donde se enuncia el problema, los objetivos, la justificación, la fundamentación y la formulación de la hipótesis general y específicas, finalmente, la individualización y categorización de las variables.

El segundo capítulo se detalla el marco teórico. Se presenta los estudios científicos preliminares a la investigación, el soporte teórico y la definición de vocablos esenciales del estudio (glosario).

El tercer capítulo integra a la metodología, al método y a las técnicas del estudio científico. Se diseña la determinación de las variables, la tipología investigativa, las técnicas

para demostrar la validez hipotética, el campo poblacional estudiado y el prototipo elegido, asimismo, las pruebas para obtener los resultados.

El cuarto apartado desarrolla los resultados arrojados por el estudio, según los instrumentos de evaluación. En este apartado se aborda el desarrollo de la comprobación hipotética planteada, la discusión de los resultados y la adecuación de las decisiones.

Para culminar, el quinto capítulo, finaliza con las conclusiones y recomendaciones, pertinentes.

El examen de la hipótesis, según el coeficiente de correlación rho de Spearman establece:  $\rho = .359$ , evidencia que entre los saberes previos y la comprensión lectora existe una correspondencia positiva baja, pero significativa al  $.043$ . Por lo que, la investigación concluye que, entre el pensamiento precedente y la comprensión lectora, hay una correlación positiva baja, pero significativa al  $.043$  entre los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

Se sabe que el conocimiento previo o anticipado brinda a los discentes ideas sobre qué pensar, empero, la ciencia cognitiva evidencia que las nociones previas hacen mucho más que, simplemente, ayudar a los estudiantes, pues les brinda artilugios para perfeccionar sus habilidades de lectura. En realidad, les facilita la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. El pensamiento precedente no solo es acumulativo, sino que crece exponencialmente. Aquellos, con una rica base de nociones preexistente les resulta más fácil aprender y comprender la lectura. Además, el pensamiento precedente mejora los procesos cognitivos, como la solución de circunstancias problemáticas y la mejora del razonamiento abstracto. Cuanto más holgado es el soporte de los saberes previos, más eficiente es la articulación de los procesos cognitivos. Entonces, mientras más pensamientos previos se acumulen en los estudiantes, estos mejorarán en su progreso cognitivo.

El principal obstáculo para el logro de la investigación es el tiempo que existe para realizarla, la cercanía con la culminación de los estudios de la Maestría y el apremio de contar con asesores especialistas en los tópicos tratados. Sin embargo, existe un profundo afán por terminar la investigación, pues las ganas, sobran.

Educar a los futuros profesores es complejo, pero no imposible. Se precisa del conocimiento de diversas áreas temáticas, respaldada por los fundamentos gnoseológicos y

pedagógicos que los preparan para guiar a los estudiantes, en la aplicación de las nociones previas y su empleo en la comprensión de textos. A medida que los maestros están siendo apoyados en su “aprendizaje para enseñar” no habrá problema en su preparación integral. En la universidad, apremia contar con mayores incentivos para desempeñar la labor de maestros universitario, a través de la atribución de una adecuada carga horaria, con capacitaciones enfocadas en saberes y pericias que promuevan el manejo especializado de las nociones previas. ¿Cómo se puede lograr? Continuando con más y futuras investigaciones que innoven, más aun, nuestra Educación.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Descripción de la realidad problemática**

##### **1.1.1. Descripción de la realidad internacional**

Schleicher (2018) indica que el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades que son esenciales para la plena participación en la sociedad. PISA se enfoca en qué tan bien los estudiantes están preparados para el aprendizaje de por vida en las áreas de lectura, matemática y ciencia. Busca responder a preguntas como ¿Están nuestras escuelas preparando adecuadamente a los jóvenes para los desafíos de la vida adulta?, ¿Hay algún tipo de enseñanza y escuelas más efectivas que otras? y ¿Pueden las escuelas contribuir a mejorar el futuro de los estudiantes de origen inmigrante o desfavorecido?

Los resultados de PISA ayudan a los gobiernos en una multitud de países a monitorear regularmente los resultados educativos en un marco común, que se lleva a cabo en un ciclo de tres años desde el 2000 y se enfoca en los estudiantes a medida que se acercan al final de la educación obligatoria. Schleicher considera que, al participar en el PISA de la OCDE, el país participante recibe la oportunidad de comparar el rendimiento de los estudiantes a escala global, independientemente del plan de estudios escolar, proporcionando información para ayudar a mejorar continuamente el sistema educativo tanto en comparación con otros países, como en relación con los resultados anteriores.

Las clasificaciones basadas en evaluaciones internacionales son fáciles de entender, pero también pueden inducir a error. Si bien los investigadores a menudo evitan utilizar las clasificaciones en los análisis estadísticos serios de los puntajes de las pruebas, pueden tener un impacto sustancial en la retórica política y, en consecuencia, en la política educativa. Los medios de comunicación a menudo toman estas listas y las usan en titulares o comentarios, brindando poco contexto y fomentando la discusión sobre políticas educativas que a menudo pueden ser engañosas.

### **1.1.2. La realidad problemática nacional**

En las últimas dos décadas, el Perú se ha centrado en mejorar el acceso a la educación realizando avances en la cobertura, cumpliendo con el acceso universal a la educación primaria para mantenerse por encima de los promedios regionales en secundaria. Sin embargo, los resultados de aprendizaje son bastante bajos según los estándares internacionales, mostrando poca tendencia a mejorar (Banco Mundial, 2006). Para ello, el gobierno peruano ha adoptado una estrategia que se centra en esclarecer los estándares, estableciendo un sistema de responsabilidad más sólido con mayor participación de las entidades locales. El gobierno considera que las pruebas universales son la mejor manera de proporcionar retroalimentación sobre resultados a los responsables políticos, funcionarios del sector, maestros, padres y otras partes interesadas, en línea con la política de aumentar la participación local para monitorear la prestación de servicios. En 2006, la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) estableció un censo Sistema de evaluación para documentar el desempeño de lectura del Segundo grado de cada niño y escuela. Las pruebas de Evaluación Censal Escolar (ECE) aplica la prueba de comprensión con un formato de opción múltiple y se dirige a todo el segundo y tercer grado de la población estudiantil primaria.

En 2007, el Banco Mundial, a petición del Gobernador de la Región de Junín, realizó un estudio sobre la provisión de servicios educativos en esta región. Como parte de este estudio, más de 1000 estudiantes de tercer grado de escuelas primarias públicas de la región recibieron la prueba ECE 2006 y algunos de ellos también se evaluaron en fluidez de lectura oral y Comprensión de textos (Banco Mundial, 2006). Los resultados de este estudio revelaron que el rendimiento académico en Junín fue similar al rendimiento nacional: la mayoría de los niños leen mal, con poca fluidez y comprensión limitada. Incluso los estudiantes que asisten a escuelas urbanas con grado completo tienen más recursos y mejor calidad en la educación.

### 1.1.3 La realidad problemática en la Universidad Católica Sedes Sapientiae

La habilidad lectora es una competencia evaluada por la Universidad Católica Sedes Sapientiae, desde los primeros ciclos, mediante pruebas de comprensión lectora, examinadas por los distintos cursos del pregrado (Lengua, Redacción, Cultura y sociedad, Antropología religiosa o Metodología del estudio universitario, entre otros), las mismas que valúan el rendimiento de los discentes entre los 15 a 18 años de edad, donde se valoran las habilidades de lectura, talentos y competencias que son necesarias para el progreso académico del estudiante. Dichas evaluaciones, también miden la capacidad de los discentes para resolver problemas concretos donde se emplea temas referidos con los textos académicos.

Un tema preocupante, por los docentes universitarios, es el logro obtenido en los estudiantes sobre la comprensión de textos académicos. Tanto es así que, en la década del sesenta, se consideraba a la comprensión lectora como un mero desciframiento de términos, de palabras, es decir, una simple actividad mecánica.

Reyes (2015) en su investigación: *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria*, Tesis doctoral por la Universidad Nacional Abierta de Córdoba de la Isla de Margarita – Venezuela, señala que, si los educandos son competentes en la pertenencia de los vocablos, el juicio analítico, actuaría de forma instintiva. Según cuando los educadores perfeccionan el desciframiento de palabras se deben dar cuenta que los discentes no entienden lo que leen.

Por ende, la comprensión de lectura no es una sencilla actividad de aprender significados, tampoco es una mera actividad mecánica; la experiencia docente nos demuestra que la comprensión lectora es una labor muy compleja, no limitada al ámbito lingüístico, pues va más allá, e incluye un trabajo transversal, interdisciplinario y plurisectorial (hogar, escuela, universidad, Iglesia, grupos juveniles, clubes y la sociedad).

Como síntoma, de dicha realidad, se observa, en los discentes o estudiantes del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017, un nivel moderado alto para desarrollar comprensión lectora, representado por estudiantes que están

preparados para reconocer términos textuales de forma literal. También se observan alumnos que han superado el nivel elemental, en alusión a los estudiantes que solo descubren la idea central y logran entender vínculos semánticos de tipo problemas-solución, causa-efecto o comparación por contraste. Los becarios del sexto ciclo de Beca 18 de la UCSS – Lima, 2017, logran un nivel óptimo entre los estudiantes universitarios, en general, pues comprenden el texto de forma abstracta, minuciosa e idónea para resumir textos e, incluso, desarrollan inferencias complejas.

Se observa, al respecto, logros en el desempeño académico de los universitarios becarios, sobre el análisis de lecturas, cuya temática han sido desarrolladas durante la secundaria, muchas veces reproducidas al iniciar los ciclos del pregrado, pues consiguen recordarlas.

Las causas para el buen desempeño de lecturas académicas, en los alumnos becarios del sexto ciclo de la UCSS – Lima, 2017, es producto del desarrollo de mecanismos de aprendizaje interconectados, entre sí, como: (i) El perfeccionamiento y la activación de los saberes previos, por parte de los profesores, como de los becarios. (ii) El buen dominio para manejar el déficit de la comprensión, vinculada a conflictos afecto-emocionales, frente a situaciones problemas. (iii) El empleo de estrategias metacognitivas, por parte de los alumnos y apoyados por sus docentes, para desarrollar el análisis de textos.

A primera vista, se puede afirmar que los alumnos becarios del Programa Beca 18 del sexto ciclo de la UCSS – Lima, 2017, sí logran vincular sus pensamientos previos con el análisis de textos académicos.

Como pronóstico del logro académico de los becarios del Programa Beca 18 del sexto ciclo de la UCSS – Lima, 2017, les permite conseguir buenos promedios. La situación anterior origina, en los becarios, una profunda satisfacción personal, motivación e incluso alta autoestima para resolver, con éxito, un texto para su posterior comprensión. Estas fortalezas son palpables, por lo que tienden a seguir en la universidad. Sin embargo, aquellos estudiantes que renuncian a la Beca expresan que las causas son externas, ajenas al entorno académico.

Por ello, en los estudios universitarios, la lectura es transcendental para el incremento del conocimiento y la producción de nuevos saberes. La eficiencia en el perfeccionamiento de

las competencias, sobre comprensión lectora, está estrechamente vinculada con el éxito durante la formación universitaria. Un estudiante de universidad, con buen dominio lector, posee herramientas para desarrollar materias, acordes con las temáticas académicas.

La presente investigación busca establecer el punto de correspondencia entre los saberes previos y las aptitudes lectoras de los discentes o estudiantes becarios del sexto ciclo de la UCSS – Lima, 2017, lo que permite proponer un modelo de aprendizaje acorde con la situación de los becarios, el mismo que está determinado por pasos dirigidos a forjar, ejercitar y utilizar competencias lectoras hacia un efectivo análisis de textos universitarios. En concreto, se plantea la operatividad de: (i) La evaluación de lo que los becarios conocen. (ii) Apreciación de las tácticas de comprensión de textos que proporciona una enseñanza eficaz, acorde con los aprendizajes de los becarios. (iii) Aplicación de estrategias, en diferentes áreas académicas, no solo para los cursos de letras, sino, también de ciencias.

Como contribución académica, la investigación busca exponer una metodología que interese, aún más, la lectura en los becarios del sexto ciclo de la UCSS – Lima, 2017, que permita construir un ambiente donde la lectura sea vista como un artificio del conocimiento y no como un progreso soporífero de la educación. Se menciona, al respecto, la importancia del constructivismo en la educación, donde el rol de la institución universitaria y el dinamismo del docente sean primordiales para la creación de un proyecto lector.

Así, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Por qué el alumno del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae ostenta de habilidades suficientes en el ejercicio de su competencia lectora?

¿Por qué es trascendente conocer la activación de los saberes previos y su empleo en la comprensión lectora de los estudiantes becarios del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017?

¿Por qué es ineludible incrementar las capacidades en los estudiantes becarios del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, en el descubrimiento de significados que ellos consideran apropiados?

¿Cómo se logra formar profesionales capaces de comprender, reflexionar y emplear información con el manejo de textos académicos?

¿Cómo se exige a los becarios para la emisión de juicios argumentativos, utilizando y relacionando textos académicos?

¿Cuál es el rol del profesor universitario del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017, para perfeccionar las estrategias en la agudeza lectora?

## **1.2. Preguntas de investigación**

Por todo lo expuesto, surgen las siguientes interrogaciones para ser esclarecidas en el curso de la investigación.

### **Pregunta general**

¿Por qué es importante reconocer la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión lectora en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?

### **Preguntas específicas**

Para desarrollar esta investigación, se proponen varias acciones que serán guiadas por las preguntas específicas.

¿Cuál es la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión literal en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?

¿Cuál es la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión inferencial en los becarios del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?

¿Cuál es la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión crítica en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?

### **1.3. Justificación del tema de la investigación**

#### **1.3.1. Justificación teórica**

La comprensión lectora ha sido investigada, en grado sumo, sin embargo, es en el ambiente universitario, en especial, en el alumnado del Programa Beca 18 donde se hace patente la urgencia de revelar los resultados, con la práctica de estrategias para abordar textos académicos. El estudio busca conocer y explicar los niveles de logro alcanzados por los alumnos becarios, pues al carecer de medios tangibles, no solo económicos, sino de técnicas de aprendizaje, recibidos en la etapa escolar, logran obtener un buen promedio académico. La presente investigación interpretará dichos logros para reconocer y aportar nuevas estrategias en el ejercicio de las destrezas lectoras.

El valor teórico de la investigación está dado por los aportes de los conceptos neuropsicológicos, pedagógicos, lingüísticos, sociológicos, antropológicos y culturales. Cognitivamente, se busca examinar a los becarios de la UCSS – Lima, 2017, en sus habilidades de lectura, que les permitan extraer o sintetizar el sentido integral de un texto. A nivel pedagógico se demuestra el manejo de los pensamientos previos para resolver problemas de comprensión. El factor psicológico desarrollado por los becarios de la UCSS – Lima, 2017, permite ahondar en la acepción de la metacognición. Del mismo modo, nos permite saber cuántos becarios son idóneos para autorregular sus propias actividades lectoras.

Mientras se realizan más investigaciones, los estudiantes logran expresar sus conocimientos, habilidades, actitudes, iniciativas, confianza y perseverancia. No dejando de lado que, una de las prácticas eficaces de crear relación de aprendizaje, entre estudiantes y

tutores o asesores es en el proceso de supervisión de la tesis, pues se establecen objetivos para la culminación de un estudio serio, prolijo y ético.

### **1.3.2. Justificación Práctica**

Las implicancias prácticas del estudio son la búsqueda de las fortalezas (sin dejar de lado las debilidades) de los becarios en la práctica lectora. Se mencionan las motivaciones que favorecen el logro de los buenos resultados. Algunos de los motivos pueden ser los siguientes: El buen empleo de los pensamientos previos, la buena decodificación de los textos escritos, el buen desarrollo del léxico académico, la buena retención de las ideas, el dominio de las estrategias de comprensión lectora, así como, el dominio de destrezas metacognitivas.

Se indica, además que, si las técnicas cognitivas son buenas, la consecuencia lógica es la obtención de buenos decodificadores textuales, pues los becarios logran recordar nociones semánticas, con capacidad de no perder el hilo conductor de la trama textual.

El estudiante becario se da cuenta que leer fortalece su actividad mental, innovando ideas, formando nuevos razonamientos para la creación de sus propios textos académicos. Ya que, como académicos, en el futuro próximo, se les exigirá crear investigación científica.

### **1.3.3. Justificación metodológica**

Los métodos estadísticos que intervienen en la realización del estudio son la planificación, el diseño, la recopilación de datos, el análisis, la obtención de una interpretación significativa y el informe de los resultados de la investigación. Los resultados y las inferencias son precisas, solo si se utilizan pruebas estadísticas adecuadas. La investigación cubre la justificación de las variables. Se proporciona la estimación de la extensión de la muestra censal. Reconociendo la naturaleza dinámica de la ciencia se permite valorar la necesidad de utilizar la investigación cuantitativa. Especialmente, porque el propósito del enfoque cuantitativo es establecer patrones de comportamientos para probar teorías innovadoras.

La investigación cuenta con el respaldo legal siguiente: artículos 18 y 19 de la Constitución Política del Perú; artículos del 1 al 7, 31, 38, 43, 44, 45, 48 y 105 de la Ley Universitaria N.º 30220; artículos 30 y 31 de la Ley General de Educación; artículo 5, literal c) y Título II Capítulo I de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior Ley N.º 29394; literal i) del artículo 4 del Reglamento de Organización y Funciones (en adelante el ROF), aprobado por Decreto Supremo N.º 012-2014-MINEDU, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) tiene dentro de sus funciones administrar el Registro Nacional de Grados y Títulos; artículo 2 del Reglamento de Tesis de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) de 2016, finalmente, el Reglamento de la Escuela de Postgrado de la UCSS (2017).

Con la importancia del constructivismo, en la educación de nuestros tiempos, el protagonismo de las instituciones académicas que fomenten habilidades cognitivas, así como, la promoción de docentes motivadores que logren ejecutar tareas, infundiéndolas dinámicas innovadoras, se puede mejorar la calidad lectora en las instituciones educativas del país.

Por su relevancia social, la investigación propone que las habilidades lectoras son tan importantes que, sin ellos, el lector académico no puede recopilar información ni utilizarla para desempeñarse eficientemente, o peor aún, no disfrutar de una variada riqueza científica. Y, mientras que la gente lee, por muchas razones diferentes, el objetivo principal es obtener una comprensión de lo que el escritor trata de transmitir, para usar esa información, ya sea, por la mera, recopilación de hechos, el aprendizaje de una nueva habilidad, o el simple placer de adquirir más conocimientos.

#### **1.4. Viabilidad de la investigación**

El aporte de la presente investigación es brindar nuevas herramientas a los docentes de la educación superior, en el tratamiento del tema de la actividad lectora, con el fin de obtener, en los alumnos, resultados positivos en su formación universitaria. El conocimiento que el alumno posee sobre un tema, en particular, parece ejercer una influencia considerable, sobre el modo en que la nueva información es entendida, almacenada y pueda ser utilizada, a posteriori. Se sabe que, tanto la adquisición del conocimiento, como el manejo de habilidades dependen, en gran medida, de los saberes previos. El principal impacto para entender los

conocimientos previos es descubrir su relación en la adquisición con los nuevos conocimientos. En segundo lugar, reconocer la cantidad de conocimiento y su impacto en el proceso de aprendizaje.

El aporte de la Neuropsicología educativa permitirá vislumbrar, aún más el enfoque metodológico para implementar nuevas estrategias de aprendizaje lector. Activando el pensamiento previo en las sesiones de clases, como una de las siete estrategias que Keene y Zimmermann (2007) identifican para el éxito de la comprensión lectora «enseñando a los niños qué estrategias de razonamiento son recurridas por lectores competentes; y ayudarles a utilizar esas estrategias, de forma independiente, crea el corazón de la enseñanza de la lectura» (p. 120).

Los factores que favorecieron el desarrollo de la investigación son:

**Recurso material:** materialmente posible, pues la temática se encuentra en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, que apoya la investigación, los alumnos becarios del Programa Beca 18 son sujetos de muestra.

**Recurso institucional y económico:** La misma universidad está interesada en la investigación, inclusive en apoyar a los docentes investigadores.

*Gastos Humanos:* Gastos de investigador principal, será mínimo.

*Gastos de Bienes:* Material bibliográfico, material de escritorio, impresiones son accesibles a los investigadores.

*Gastos de Servicios:* Internet, telefonía, movilidad, otros. La investigación se realizará, tanto en la universidad como en el domicilio de los investigadores.

**Acceso a la muestra:** Alumnos del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la UCSS – Lima, 2017.

## **1.5. Objetivos**

Por lo expuesto, se propone el objetivo general, así como los objetivos específicos que serán desarrollados en la investigación.

### **Objetivo general**

Distinguir la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión lectora en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.

### **Objetivos específicos**

1. Establecer la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión literal en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.
2. Establecer la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión inferencial en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.
3. Establecer la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión crítica en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.

## **1.6. Evaluación de obstáculos**

El principal obstáculo para el estudio será el poco tiempo que existe para realizarla, cabe recalcar que los investigadores trabajan en el dictado de clases universitarios, lo que aminora la cantidad horas dedicadas a la investigación; sin embargo, existe un profundo afán por terminar la investigación. Las ganas, sobran.

Para el desarrollo de la investigación se cuenta con 12 meses (etapa de ejecución), aunque, el marco teórico se avanzó con la iniciación de la maestría (abril de 2016). El planteamiento de los instrumentos se despliega en tres meses y su ejecución en dos meses (diciembre de 2017 y enero de 2018). El recojo de los datos, las comparaciones, inferencias, conclusiones y sugerencias se desarrolla entre los meses de febrero a mayo de 2018.

El estudio se desarrolla, íntegramente, en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, ubicado en el distrito de Los Olivos, sito en av. Manuel Gonzales Prada cdra. 3. La población y muestra son todos los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 – Lima, 2017, alrededor de 180 alumnos.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Antecedentes del estudio

##### 2.1.1. Investigaciones internacionales

Carmona (2016) en la Tesis titulada la *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios durante el período académico 2014* (Tesis para optar el grado de magister). Universidad de Montemorelos de México. Tuvo como objetivo general determinar la correspondencia entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico. Enfoque cuantitativo correlacional sitúa la conexión de la comprensión lectora con la actividad académica en los discentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Analítica Constructivista de México (UNAC) durante el año lectivo del 2014. El método aplicado fue correlacional donde participaron 125 estudiantes de ambos sexos, de las profesiones presenciales de Licenciatura en Preescolar y Licenciatura en Música de la Corporación Universitaria Adventista. Se les dispuso la prueba estándar Cloze que valúa la comprensión lectora y el rendimiento académico, promediándose las notas logradas obtenidas en el ciclo I. Los resultados arrojaron que el coeficiente de correspondencia entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico fue de  $.359$  ( $p < .05$ ), mientras que el coeficiente de determinación dio como resultado  $.129$ , lo cual significó la preexistencia de un vínculo entre las variables, con una varianza al  $12.9\%$ . Se determina la correspondencia entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico, donde se estableció que la variable comprensión lectora repercute en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista. Los universitarios ( $59\%$ )

muestran promedios moderados de comprensión lectora, lo que indica que son lectores informados, pero que necesitan de tutores que los asistan y apoyen.

Lekota (2014) considera que ser un buen lector es una cosa, pero ser un buen lector y al mismo tiempo entender lo que está leyendo es otra cosa. La comprensión lectora es conocer todo, sobre la interacción entre el lector y el texto, que conduce al lector a captar con éxito de qué trata el texto. La teoría de esquemas elaborados por nuestra memoria es significativa porque ve la comprensión como un proceso de aprendizaje continuo donde la aplicación de conocimientos previos juega un papel vital en la propia comprensión del texto. Estar expuesto a tener conocimiento previo, le da al alumno una mejor oportunidad de interacción exitosa con el texto leído.

Espín (2010) en su estudio titulado *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 – 2010*. Tesis de Grado de Magister en Docencia y Currículo. El enfoque desarrollado es cualitativo - cuantitativo, el tipo de investigación es Exploratoria y Descriptiva y se ejecutará a los discentes del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis Martínez de Ambato, a través de una encuesta estructurada. La investigación logra reconocer la importancia de la metodología en las estrategias para las mejoras de la comprensión lectora de los alumnos del octavo año durante el año lectivo 2009-2010. Se observó que muchos maestros no desarrollan las estrategias de enseñanza activa, lo que complica la aplicación de lecciones significativas, desfavoreciendo la comprensión de textos. Finalmente, el estudio determina la ausencia o presencia de estrategias metodológicas, que permita, a los discentes, aplicar textos diversos en distintas clases, logrando entender y comprender los contenidos. Con el uso adecuado de estrategias metodológicas se faculta a los maestros para que promuevan la actividad de lectura, lo que permite un alto aprovechamiento en las distintas áreas curriculares.

Tobias (1995), en su estudio titulado *Interés y Conocimiento previo*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (Atlanta, del 12 al 16 de abril de 1995). El enfoque fue cuantitativo y el alcance correlacional. La población fueron los alumnos del primer año de enfermería de la Universidad de Atlanta. Examinó los efectos del interés en la adquisición y el uso de Técnicas de control metacognitivo en la matemática. Se elaboraron cuestionarios de interés y del conocimiento específico, donde

se correlacionaron significativamente ( $r = .53$ ). El objetivo general radicaba en desentrañar el interés del alumno en sus estudios y el conocimiento previo. En una consideración del estudio sobre la interacción conocimiento-interés, el citado autor, ubicó que la varianza común entre el saber previo y el interés del estudiante es de aproximadamente el 20%. Por esta razón, trató de controlar el conocimiento previo mediante el uso de, lo que él llamó, un “procedimiento de evaluación metacognitiva”, es decir, se considera que los alumnos estimulan la noción de palabras según los objetivos. Con una prueba de vocabulario, se comprueba que la metacognición se acentuaba con el contenido, relacionándolo con la preferencia de los discentes. Los estudiantes podrían actualizar su conocimiento del vocabulario, a través de la lectura de un pasaje que trataría de una enfermedad cardíaca donde las palabras, previamente encontradas, se delimitaran explícita o implícitamente. Con los distintos conocimientos previos, los estudiantes de enfermería, hicieron juicios metacognitivos, más precisos, que los recién ingresantes.

Abdelal y Sase (2014), en su estudio titulado *Relación entre el conocimiento previo y la comprensión lectora*. (Documento científico de los docentes en mención para la Universidad Putra de Malaysia). Este estudio es cuantitativo correlacional, porque revela un hecho mediante la recopilación de datos numéricos que se analizan con métodos matemáticos. El estudio investiga la relación entre el conocimiento previo y la comprensión lectora en un segundo idioma entre los estudiantes de postgrado de la Universidad Putra de Malaysia (UPM). Los participantes en el estudio fueron 200 estudiantes de varias facultades que tienen el mismo nivel de inglés como segundo idioma. Sobre la base de un cuestionario y una prueba de conocimiento previo. Según el cuestionario, los estudiantes demostraron que tenían un alto conocimiento previo en uno de los dos pasajes y un bajo conocimiento previo en el otro. El resultado mostró una relación significativamente alta entre el alto conocimiento previo y la comprensión de lectura. Sin embargo, los resultados mostraron una relación significativamente baja entre el bajo conocimiento previo y la comprensión de lectura. Se demostró la relación entre el conocimiento previo y la comprensión lectora, reflejando una significación débil entre el conocimiento previo y la comprensión lectora.

### **2.1.2. Investigaciones nacionales**

Rojas (2017) en su trabajo: *Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo -2015*, el objetivo es diseñar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora alumnos de la secundaria. Se basó tanto en el pensamiento como en el lenguaje según escritores como Schmitt y Goodman (1998). Explican la habilidad que los estudiantes tienen para anticipar el significado del conocimiento previo, la forma de interactuar con el contexto y dar sentido a la lectura basada en la idea de que la metacognición se refiere al proceso de control activo sobre la propia cognición. Más específicamente, la planificación que implica establecer objetivos, generar preguntas, analizar cómo atacar un problema, seleccionando y organizando información para el texto. El monitoreo se refiere al seguimiento de atención y evaluación de procesos de comprensión. A través de la acción reguladora, los lectores modifican sus comportamientos de lectura para facilitar la construcción del significado. El propósito de este estudio fue explorar las estrategias metacognitivas de los escolares antes, durante y después de leer

Esta investigación brinda a los maestros la importancia de establecer metas para el aprendizaje de la lectura. Alentando a los estudiantes a seleccionar estrategias que los ayuden a planificar, aplicar estrategias y autoevaluarse sus propios esfuerzos para activar su conocimiento, esto se explica por el hecho de que durante la edad escolar los niños pueden reflejar su propio proceso de pensamiento y serán conscientes de la naturaleza del pensamiento y aprendizaje. Las estrategias metacognitivas deben ser implementadas de manera sistemática por instrucción. La instrucción de todo el conjunto de estrategias es más exitosa que por separado. Los maestros pueden ayudar a los alumnos a ser más conscientes de las estrategias metacognitivas, a través de instrucciones explícitas para que puedan controlar su propio proceso de aprendizaje.

Llanos - Cuentas (2013) en su investigación *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de Primer Ciclo de de las carreras universitarias de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa de la Universidad de Piura. Contando con un prototipo de 425 discentes, se manejó un test con 0.736 de confianza. La investigación indica que el margen de análisis textual de la diversidad de estudiantes escudriñados, hallabanse en un margen elemental. El problema aumenta al observar que el 28 % de los estudiantes se encuentran en

un nivel elemental, manifestando la posibilidad de que carezcan de aptitudes académicas para una eficiente labor universitaria. El 29.9 % del total, muestra habilidades cognitivas, vinculados con la comprensión textual.

Gonzáles (2012) en su trabajo investigativo *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora*, identifica las teorías implícitas en los profesores de comunicación de una institución educativa *privada de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el Grado de Magister por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para ello, elabora la siguiente problemática ¿Qué teorías implícitas orientan el qué, el para qué y el cómo debe enseñarse a comprender los textos? La exploración descriptiva, que el autor aplica, el enfoque cualitativo de casos múltiples y la técnica de la entrevista, obtiene datos sobre dichas teorías implícitas, aplicadas a cinco profesores. Los datos proporcionados se ordenan por un sistema central, selectivo y directo, donde se logra interpretar la conexión entre los datos y las teorías implícitas. El autor, encuentra dominio del nivel literal, el nivel inferencial o valorativo son poco analizados; lo que determina, los niveles bajos en el análisis inferencial y crítica.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Los saberes previos**

#### ***2.2.1.1. Nociones de saberes previos***

Piaget (2014) rechaza la noción “tabula rasa” de la mente del niño. Por ello, propuso que los pequeños desarrollaban, gradualmente, su aprendizaje para entender el mundo. Cuando entran al colegio, construyen teorías informales sobre cómo operan las cosas, sobre sí mismos y sobre otros. Un ejemplo, es la distinción entre las cosas vivas y las que no viven. Algunos niños perciben el movimiento, como el modo que distingue lo vivo de lo inerte. En el aula, las concepciones sobre cualquier temática que se enseña, pueden ser activados. Cuando esto se hace, la enseñanza cambia de transmitir conocimiento a mentes curiosas para prepararse en el aprendizaje, para depurar la reestructuración y construir nuevas nociones. Si los preconceptos no están comprometidos, los niños no pueden elaborar nuevos conceptos

El saber previo deriva de una específica práctica antecedente. El conocimiento previo se puede explicar cómo una combinación de actitudes, prácticas y saberes preexistentes en el alumno. Explícitamente, las estrategias de enseñanza que usan los lectores competentes para tratar de entender el texto, ayudan a profundizar la comprensión, a crear lectores independientes o autónomos. Este es el fundamento del conocimiento previo: expandir el conocimiento.

Lo dicho por Piaget es concluyente, obtener conocimiento previo es saber cómo los niños dan sentido al mundo. Intentando tomar nuevas informaciones para, luego adaptarlas al conocimiento existente y crear un esquema o mapa mental para que se ajuste a una categoría específica. Esto procura una información asequible que permita una mejor disposición de la memoria. Los maestros deben hacer todo el esfuerzo para alentar a los párvulos hacia la ruta de los conocimientos previos: ayudarlos a comprender.

#### ***2.2.1.2. Importancia de los saberes previos***

Ausubel (1983) citado por Novak (1993) destaca el importante momento de la rama de la psicología, en especial, la llamada Psicología educativa. Ausubel, desarrollando una hipótesis tripartita, a saber: (i) El conocimiento previo como variable trascendente para la psicología educativa, (ii) El grado del conocimiento previo, del discente, debe ser familiar o mensurable para optimizar su aprendizaje, (iii) Contar con un ambiente de aprendizaje relevante y afín con el nivel de conocimiento precedente. Los resultados de investigaciones recientes en Psicología es la consideración del conocimiento “viejo” que juega un papel importante en la adquisición de “nuevos” conocimientos.

Se considera que la cuantía de los conocimientos repercute en el aprendizaje. El conocimiento del alumno, en particular, parece ejercer una influencia considerable sobre la forma y el fondo en que la nueva información es entendida, almacenada y utilizada. Además, se acepta que tanto la obtención de conocimientos como el aprendizaje de las técnicas van a depender de los comportamientos anteriormente aprendidos.

### 2.2.1.3. Cualidades de los saberes previos

Arellano, Mendoza y Monjardín (2016), consideran que el patrón causal es importante como efecto facilitador para la formación de conocimientos previos, creando una suposición implícita del estado de dichos conocimientos. Este supuesto es aquel donde el conocimiento previo tiene ciertas “características” como razonable, completo, correcto, de buena accesibilidad y disponibilidad, además, de estar bien estructurado.

Los autores citados, indican que las cualidades inherentes al conocimiento previo implicarían que el discente tiene un soporte de conocimiento alto (correcto, completo y accesible). Así, Distinguen seis cualidades inherentes en los conocimientos previos:

**(1) Incompletos:** parte del conocimiento previo es correcta, pero otra, no; por ejemplo, una persona sabe que el planeta está girando alrededor de la estrella y, por consiguiente, piensa que el día y la noche es producto de ello, carece de las nociones que la tierra está girando sobre su eje.

**(2) Conceptos erróneos:** como estar decidido de que el sol orbita en torno a la tierra. En el enfoque fenomenográfico, los investigadores hablan a menudo de “concepciones ingenuas”.

**(3) Disponibilidad:** pueden estar listos para el uso o no, por ejemplo, si no están activados.

**(4) Accesibilidad:** el conocimiento precedente no disponible de inmediato, se puede introducir, por ejemplo, cuando está organizado en un esquema correcto.

**(5) Cantidad y estructura:** una persona puede tener muchos saberes previos y puede ser muy estructurado o no.

Si estas cualidades difieren de la representación asumida, el efecto facilitador del conocimiento (directo o indirecto) aumentan o disminuyen. La mayoría de estas cualidades inherentes se examinan a menudo, en la creación literaria o en la redacción de textos, como efectos autónomos del conocimiento previo.

#### ***2.2.1.4. Activación de los saberes previos***

Gerber (2009), considera que los maestros pueden mejorar la efectividad del aprendizaje, como la lluvia de ideas para activar los conocimientos previos, ayudando a los estudiantes a organizar sus ideas en un esquema semántico. El procedimiento utilizado como los formatos de enseñanza de tipo recíproco, las interacciones grupales durante la enseñanza, así como un mapeo semántico para elaborar estructuras textuales. Los resultados sugieren que la enseñanza de la estrategia utilizada, con este procedimiento, vincula significativamente el recuerdo de nociones expositivas y el conocimiento de técnicas de comprensión entre discentes con discapacidades en el aprendizaje. Más importante será conocer, hasta qué punto los maestros pueden transferir la dirección de técnicas de lectura, a estudiantes que parecían tener poco progreso cognitivo.

Newton (2012), proponen que los docentes pueden facilitar la reactivación del conocimiento previo de sus estudiantes, haciendo que ellos respondan preguntas antes o mientras leen el material desarrollado. Los autores, analizaron los resultados después de tres preguntas previas al desarrollo lector. También se solicitó a los alumnos que se pusieran en la posición del evaluador y describan lo que intentarían revelar al leer el pasaje. Las respuestas de los estudiantes sugirieron que eran aptos para activar sus conocimientos previos, bajo dichas condiciones. Se ha reflexionado que la concepción de respuestas facilita el recuerdo, conformando un conocimiento más complejo.

Ogle (2000) desarrolla una estrategia para acceder a informaciones antecedentes y trascendentes de la lectura. La estrategia KWL reside en ciertas cuestiones: (1) ¿what do I know? - ¿lo que sé? (2) ¿what do I want? - ¿lo que quiero aprender? y (3) ¿what have I learned? - ¿lo que aprendí? Implica lo previo, en el momento y lo posterior al acto lector. Para los dos primeros pasos de KWL, los alumnos y el profesor participan de la discusión. Comienzan reflexionando sobre nociones temáticas específicas, luego, elaboran una lluvia de ideas según un rol, propuesta por el grupo. A continuación, el profesor ayuda a resaltar los vacíos y debilidades de la dinámica, luego, los mismos estudiantes elaboran listas individuales, de ideas o preguntas, que quisieran responder sobre el tema específico.

El último paso de la dinámica es leer el material nuevo y retroalimentar lo aprendido. Las evaluaciones informales indican que la estrategia KWL aumenta la retención del material textual, mejorando la capacidad para hacer conexiones entre diferentes categorías de información, optimizando la motivación para la lectura informativa.

### **2.2.2. Enfoques de los saberes previos**

Dochy, Moerkerke y Segers (2010), distinguen ocho enfoques. Aunque, muchos de estos se denominan “teorías”, en la literatura las presentan como “enfoques”. La mayoría, sigue hablando de hipótesis. Sin embargo, algunos enfoques están apoyados por teorías.

#### ***2.2.2.1. El enfoque de la reformulación***

Para Dochy et al., esta teoría postula que los conocimientos previos trasladan una “categoría” activada junto a elementos específicos, que se añaden cuando es depositada en la memoria. La información presente influye en la nueva información, según el estado de su codificación. Un derivado de esta teoría es la hipótesis de que, con una gran cantidad de conocimientos previos, se realizan procedimientos de nuevas concepciones, pero con diferentes estructuras cognitivas, en lugar de los que poseen pocos conocimientos previos específicos.

#### ***2.2.2.2. El enfoque de la elaboración o de las rutas de recuperación***

La elaboración indaga la optimización conceptual e informativa, mediante el incremento de vínculos entre las nociones textuales con el conocimiento previo. Ausubel (1983) citado por Novak (1993), llama a esto la “teoría de la subsunción” explica que, para un aprendizaje efectivo, las personas deben poseer y usar contextos asimilativos y significativos para integrar las guías de aprendizaje. Presenta los “organizadores avanzados” como la presencia de caminos de recuperación que sirven para simplificar el aprendizaje. El recuerdo de las nociones codificadas se recupera con facilidad. Lo mismo se podría suponer para el trabajo inferencial. La inferencia es un complemento significativo textual que añade significado a los datos nuevos, funcionando como un patrón de expectativa hacia dichos datos.

### ***2.2.2.3. El enfoque de accesibilidad***

Voss, Vesonder y Spilich (1980), *plantean* que la activación de los conocimientos previos aumenta el acceso del conocimiento durante el proceso de aprendizaje. Esta accesibilidad consiste en cargar a la memoria de trabajo (su capacidad aumentativa) y, como resultado, más información se puede procesar. Según los autores, a mayor conocimiento previo, mayor capacidad para entender un texto de forma rápida, ya que, el conocimiento previo, les es más fácil desarrollarlo. El modo de ordenación influye, particularmente, en la recepción de la información en la memoria. Los estudiantes sin conocimientos previos, sobre un determinado tema y la accesibilidad del conocimiento, pueden ser pronosticados desde su desenvolvimiento en el proceso textual.

### ***2.2.2.4. El enfoque de la disponibilidad***

Flammer y Kinzelbach (2000), investigan el efecto del conocimiento precedente con la información disponible. El enfoque establece que el resultado del pensamiento precedente es explicado por la relación, directamente proporcional, de mayor conocimiento previo, mayor conocimiento disponible que posee la memoria. El autor identifica temas que fueron clasificados en una progresión desde “muy conocidos” a “totalmente desconocidos”, en términos de familiaridad, con el grupo experimental. Cada sujeto experimental recibió una prueba y contestó preguntas sobre un tópico específico. Se concluye que, cuanto mayor sea el nivel de conocimientos previos, los aciertos serán mayores.

### ***2.2.2.5 El enfoque de recuperación-ayuda***

Si bien las teorías anteriores se ocupan, principalmente, del proceso y almacenamiento de la información, esta teoría explica la etapa de recuperación de ideas. Victoria y Ksenia (2016), establecieron que la activación de las estructuras cognitivas pertinentes, posteriores a la lectura, fomentan el recuerdo de ese texto; concluyendo que, la activación de pensamientos previos, también influye en su restitución.

#### ***2.2.2.6. El enfoque del esquema de transferencia***

Se fundamenta en los estudios del esquema-teoría. Los estudios sobre el procesamiento de textos han demostrado que el tratamiento y el recuerdo de informaciones están fuertemente interrelacionados con la activación y el empleo de representaciones mentales. En segundo lugar, el estudio de la inteligencia artificial se está desarrollando para representaciones del conocimiento, en situaciones complejas afín con la mejora de las representaciones. Se considera que la comprensión de los esquemas ayuda al análisis del pensamiento previo.

#### ***2.2.2.7. El enfoque de la representación del ahorro***

Los antiguos conceptos ubicados en la memoria son parte de nuevas informaciones y, por tanto, no necesitan ser codificadas. El esfuerzo requerido para las codificaciones, es superfluo o reducido. Un conocimiento anterior nos conduce a procesos más rápidos de información. Esta hipótesis predice los grados de esfuerzo en la codificación del aprendizaje, mostrando una relación lineal, en la cuantía de proposiciones que los alumnos pueden presentar.

### **2.2.3. Estrategias para activar los saberes previos**

Echevarria, Vogt, y Short (2012) consideran que los docentes deben percatarse, con antelación a sus lecciones, del grado de pensamiento previo. Es imprescindible que los maestros, también reconozcan el grado de influencia de las prácticas culturales del hogar o de la comunidad y, que dicho pensamiento precedente, pueda diferir con las costumbres del maestro.

Los autores exponen un ejemplo donde la maestra de inglés debate la noción del término “sopa”. Antes de leer la historia con los estudiantes, la docente pregunta sobre qué

tipos de alimentos podrían incluirse en la sopa, los discentes le contestan que a menudo se incluyen “huesos”. Los estudiantes, también informan a la profesora que el pescado y las hojas, además, se agregan a la sopa. La maestra responde que los huesos no van en la sopa, y que esta, generalmente, consiste en tomates y otras verduras. La maestra, comenta que está sorprendida de las respuestas, asumiendo que la clase no tuviera conocimiento de lo que “típicamente” se incluye en la sopa.

En esta anécdota, la docente no se dio cuenta que los estudiantes estaban sacando el pensamiento previo cultural del hogar, que difería de ella. Los platos latinos preparados en Miami (USA), los huesos se colocan típicamente en la sopa, así como, el pescado y muchas hierbas que los discentes podían confundir con hojas. La maestra pensó que, ellos, tenían una comprensión limitada del tema, sin embargo, los estudiantes, realmente, poseían una comprensión del tema, influenciados por su cultura, en particular.

Las siguientes estrategias ayudan a los maestros a fijar si los estudiantes conservan conocimientos previos:

### **Lluvia de ideas en carrusel**

Según Lipton y Wellman (1998), las lluvias de ideas en carrusel tienen como propósito reactivar los pensamientos anteriores con el uso del movimiento y de la conversación. Puede ser descrita así: mientras se desarrolla la lluvia de ideas en carrusel, los estudiantes circulan alrededor del aula, en grupos pequeños, paran haciendo pausas. En cada pausa, los estudiantes activarán sus saberes precedentes conversando con sus compañeros sobre diferentes temas. Las ideas compartidas se comunican en cada pausa, así los grupos logran conocerlos. Mediante el movimiento y la conversación, se activan dichos pensamientos, proporcionando plataformas para nuevas informaciones que deban aprenderse.

### **Charlas de dos minutos**

Dicha estrategia se describe: durante las charlas o conversaciones, de dos minutos, los estudiantes comparten, con un compañero, para realizar una lluvia de ideas sobre un tema

nuevo. Al hacerlo, están estableciendo un soporte de conocimiento en la preparación del aprendizaje de novedosas informaciones sobre ideas a desarrollarse en clase.

### **Pienso (Think) – En pares (Pair) – Comparto (Share)**

Kagan (2018) considera que esta estrategia involucra a los estudiantes con el conocimiento previo. Durante esta actividad, en un tiempo determinado y de forma individual, analizan una pregunta afín al contenido de clase. Luego, en pares comparten sus pensamientos. Finalmente, los pares seleccionan una idea importante para compartirlo con el resto de la clase.

### **La primera palabra**

Lipton y Wellman (1998) describen la técnica: La primera palabra es una combinación de los acrónimos tradicionales. Los estudiantes obtienen una comprensión, más profunda, de la sesión a desarrollar, al pasar por el análisis de los vocablos y la creación de oraciones. Ejemplo de la estrategia: (i) **S**olo es la estrella del sistema solar. (ii) **O**rbitas son los caminos que toman los astros en torno al sol. (iii) **L**os eclipses lunares ocurren cuando la luna es bloqueada por la Tierra.

### **Caminata por la encuesta**

Lipton y Wellman (1998, p. 40) indican que esta estrategia persigue activar el pensamiento previo, por medio de la conversación y el movimiento. Con esta actividad, se pide que se muevan por la sala y conversen con otros compañeros. Durante estas conversaciones, deben contar lo que saben, sobre el tema, para descubrir lo que otros han aprendido.

### **Entrevista de tres pasos**

Lipton y Wellman (1998, p. 45) hacen mención de esta estrategia para desarrollar la conversación e indagar nuevas informaciones. Los autores la llaman “estructura cooperativa” porque ayuda a los estudiantes a personalizar sus aprendizajes, escuchando y apreciando las nociones del resto. Es una escucha activa con incremento de la paráfrasis del estudiante-entrevistador, quien desarrolla la comprensión y la empatía entre los estudiantes entrevistadores – entrevistados.

### **Ladrones (Thieves)**

Manz (2002) crea una estrategia para visualizar un texto. En ella, se indican algunas preguntas para consultar en cada paso de Thieves. Esta actividad refuerza la comprensión, al permitir obtener una vista previa textual y conocer la organización temática sistematizada. Es una estrategia previa a la lectura, ya que les permite “sustraer” información, previamente al acto lector. Aplicando lo siguiente, los estudiantes examinan:

(i) **T = Título.** Los alumnos, a veces, omiten leer el título, pues esta proporciona información valiosa como identificar el tema. Si el texto está escrito en orden cronológico, el título puede indicarnos la articulación de los capítulos.

(ii) **H = Encabezados.** Indican las secciones importantes del capítulo. Los encabezados reconocen ideas específicas que puedan estar ocultas. Los estudiantes pueden convertir los encabezados en preguntas y observar datos implícitos.

(iii) **I = Introducción.** Proporciona una descripción general de los apartados. Puede desarrollarse después del título y antes del primer encabezado. Algunas veces, las metas y objetivos de los apartados son mencionados en la introducción.

(iv) **E = En el párrafo.** Las primeras oraciones, a veces, son las oraciones temáticas y, al leerlas pueden tener ideas que serán desarrolladas en el capítulo.

(v) **V = Visualizar y vocabulario.** Deben mirar todas las imágenes, cuadros, tablas o contenidos del capítulo. Esto les permite, aprender sobre el tema anterior a la lección. El vocabulario revela la acepción del contenido. Los estudiantes necesitan conocer y entender un

glosario. El vocabulario puede ser identificado con palabras clave. También puede estar resaltado o en cursiva, dentro del texto.

(vi) **E = Preguntas finales (capítulo).** Estas preguntas indican puntos y conceptos importantes sobre un capítulo. El solo hecho de leer estas preguntas les ayudará a enfocarse en la información y establecer el objetivo de la lectura.

(vii) **S = Resumen.** Leer el resumen, a modo de vista previa, les da una idea sobre los conceptos más importantes.

### **Uso de libros ilustrados**

Los libros ilustrados se han usado, durante décadas, en grados primarios, pues son rápidos y muy didácticos. Agilizan la mente en los grados mayores, activando sus nociones precedentes. Los libros ilustrados son un gran instrumento en la lecto-escritura, ya que contienen un lenguaje vívido con estructuras textuales. El encanto de usar libros ilustrados, en secundaria, es que se leen en minutos, proporcionando información rápida.

#### **2.2.4. Recuperación de experiencias personales**

Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001), consideran que la experiencia puede comprender eventos anteriores del estudiante, eventos actuales o aquellos que emergen al participar en actividades, implementadas por maestros o facilitadores. Se analizan experiencias para reflexionar, evaluar y poder reconstruirlas para extraer significados, aplicando prácticas previas.

Kolb *et al.* (2001) formulan la teoría del aprendizaje experiencial para acentuar el rol medular que la experiencia guarda, íntimamente, con el aprendizaje. El término “experiencial” se utiliza para diferenciarla de las teorías del aprendizaje cognitivo, que tienden a resaltar la cognición sobre las emociones, y de las teorías del aprendizaje conductual, que niegan cualquier papel subjetivo de la praxis.

### 2.2.5. Aprendizaje experiencial

La naturaleza del aprendizaje experiencial implica, a su vez, lo difícil de definirla. Hay muchas actividades que pueden ser experienciales, pero pueden, también no serlo, esto depende del grado de su ejecución. Muñoz y García (2013), proporcionan características para definir una actividad experiencial. Estas características incluyen:

(1) **Mezcla de contenido y proceso:** debe haber un equilibrio de experiencias, en contenidos o teorías subyacentes.

(2) **Ausencia de juicio excesivo:** el docente debe crear un espacio seguro de trabajo que avive el autodescubrimiento.

(3) **Compromiso en esfuerzos decididos:** debe existir “un significado en el estudiante para su aprendizaje”, pues es un autodidacta.

(4) **Fomentar la perspectiva general:** las actividades experienciales deben permitirles hacer conexiones entre lo que hacen y el mundo real. Las actividades deben crear pericia para generar conexiones con sistemas más complejos y, así, encontrar vínculos entre ellos.

(5) **El rol de la concentración:** reflexionar sobre su propio aprendizaje, trayendo “la teoría a la vida misma” para obtener una visión de sí mismos, pero interactuando con el mundo.

(6) **Crear inversión emocional:** Deben estar completamente inmersos en la experiencia y no, simplemente, haciendo lo que sienten. El proceso necesita involucrar al alumno, en un punto donde sea instruido, para ello, la experiencia debe impactar en un acorde central y crítico, muy dentro del alumno.

(7) **El reexamen de los valores:** trabajando en espacios de autoexploración para transformar sus valores, el saber ser.

### ***2.2.5.1. Quién se beneficia con el aprendizaje experiencial***

Dependiendo del alumno, sus beneficiarios pueden aumentar. Los grupos de estudiantes que han demostrado beneficiarse anotan: (1) El alumno maduro que ha estado alejado del aula convencional, necesita la motivación del aprendizaje situacional para que regrese, (2) El alumno que necesita experimentar, personalmente, en una materia debe estar motivado para aprender, (3) El alumno con problemas, dentro del aula, necesita de un aprendizaje alternativo, como método para obtener éxito y, finalmente, (4) Cualquier alumno que puede beneficiarse de los ejemplos prácticos para reforzar su aprendizaje convencional.

Se ve a la experiencia como la estrategia para aprender y ayudar a los centros superiores, logrando interactuar, estrechamente, la oferta y la demanda promoviendo el desarrollo económico de la comunidad. Para las instituciones, relacionadas con problemas de inclusión, las experiencias pueden promover el valor de la diversidad y reunir a las personas de diferentes clases sociales, étnicas y económicas, preparándolas para su entrada al mundo laboral.

### ***2.2.5.2. Planificación para incorporar actividades experienciales***

Para incorporar un componente experiencial, en un curso, existen varios pasos a seguir:

*Analizar al alumno para determinar sus necesidades.* ¿Están los estudiantes en la educación básica o en estudios superiores? ¿Son alumnos maduros, con cierta experiencia laboral o nunca han tenido una labor en su campo? ¿Cuáles son sus niveles actuales de dominio en los contenidos? ¿Existe alguna necesidad cultural? (Villa y Villa, 2007). Al respecto, cada persona está condicionada, a través del tiempo y del espacio para reaccionar, de cierta manera, a situaciones dadas. Los docentes entienden que sus estudiantes han crecido en un entorno cultural diferente y cómo esto debe afectar en sus interrelaciones.

*Identificar las actividades apropiadas para el aprendizaje con los contenidos del curso.* ¿Qué aspectos del contenido temático pueden ser experienciales? ¿Cómo está considerada la actividad para cumplir con sus propósitos? ¿Cómo experimentan los conceptos claves del curso? ¿Cuál es la actividad complementaria del currículo?

*Identificar los problemas potenciales para integrar el aprendizaje experiencial.* ¿Qué compensaciones son necesarias para incluir, dentro del curso, las vivencias? Al diseñar y modificar un curso ¿el contenido puede ser eliminado para dar espacio a las actividades? ¿Cómo encajaría la actividad dentro del programa o plan de estudios, en su conjunto? ¿Existe apoyo institucional para reemplazar el contenido convencional del curso con dichas actividades? Para las actividades externas ¿Cómo se asociarán y seleccionarán a las instituciones? ¿Cómo serán ubicados los estudiantes, garantizando la paridad de oportunidades?

### **2.2.6. Diseñando actividades experienciales**

Como se menciona, la actividad no hace experiencias, es la demarcación de la actividad que la vuelve experiencial. Entonces, ¿cómo se realiza la enseñanza experiencial? Siguiendo un marco general se puede concluir lo siguiente: (1) Decidir qué partes del curso se pueden enseñar, de manera más efectiva, con este método. (2) Pensar en cómo una actividad potencial, coincide con las metas del curso. (3) Pensar en cómo la actividad potencial complementa al curso. (4) Pensar críticamente para evaluar en cómo coinciden con la praxis propuesta.

Wurdinger y Carlson (2010), consideran que al identificarse las actividades potenciales se deben enmarcar, adecuadamente, como experienciales. Primero, pensar en los problemas por resolver, más que en informaciones por recordar. Es decir, «un problema o pregunta debe entrelazarse con actividades, proyectos y experiencias basadas en el campo. Esto, ayudará a producir una combinación de pensamientos y acciones para el proceso de aprendizaje» (p. 67).

Ponderar la mezcla de experiencias primarias y secundarias. Las experiencias primarias son las prácticas consumadas en acciones, mientras que las experiencias secundarias resultan de la experiencia primaria: la reflexión. Es necesario, como lo indican Wurdinger y Carlson (2010):

Combinar experiencias primarias y secundarias dentro del mismo curso. El aprendizaje puede perderse ante la falta de oportunidad para reflexionar sobre las experiencias primarias y, asimismo, cuando no se les dan las oportunidades para aplicar las ideas a las experiencias secundarias (p. 19).

Según la situación de los alumnos, la mezcla de experiencias primarias y secundarias puede variar. Por ejemplo, en pregrado se puede comenzar con experiencias primarias, ya que todavía no han tenido la ocasión de acumular experiencias. Los graduados que trabajan en una actividad profesional pueden tener gran cantidad de experiencias primarias con las que pueden reflexionar desde un comienzo.

### **2.2.7. Enseñanza reflexiva**

Dado que la reflexión es un componente crucial del aprendizaje por experiencia, es imprescindible que entiendan la importancia de la reflexión y su uso en el proceso educativo, para profundizar los aprendizajes. Moon (2006) ha articulado dos etapas hacia la reflexión.

La primera etapa se llama “Presentando la reflexión”. En esta etapa, los estudiantes cuentan con ejemplos de escritura reflexiva, y son dirigidos, a través, de una discusión con algunos pequeños ejercicios para conseguir acostumbrarlos al concepto y la metodología reflexiva. La segunda etapa: “Facilitar la reflexión más profunda” donde se trabaja para profundizar la comprensión de los estudiantes hacia la reflexión, moviéndolos desde lo básico hasta formas más complejas (p. 133).

Aquí se muestra un modelo de etapas, según lo indicado por Moon (2006):

#### **Etapas 1: Presentación de la reflexión**

1. Discutir cómo la escritura reflexiva difiere, en modos comunes, a la redacción.
2. Considerar las interrogantes en primera persona.
3. Elaborar ejemplos.
4. Crear discusiones, sobre la concepción reflexiva, entre alumnos.
5. Impulsar la praxis y las oportunidades para la retroalimentación.
6. Asistir en el progreso de la escritura reflexiva con ejercicios o actividades.
7. Crear escenarios donde puedan compartir ideas.
8. Estar preparados para apoyarlos, a algunos, más que a otros.
9. Ser directos para enseñarles y cómo gestionarlos.

10. Examinar la escritura reflexiva y el conocimiento reflexivo.
11. Reconocer que reflexión se utiliza para facilitar aprendizajes.

### **Etapa 2: Facilitar la reflexión más profunda**

1. Implantar un cuadro que describa los grados de reflexión. Usar ejemplos para demostrar la acción reflexiva más profunda.
2. Incorporar ejercicios que impliquen reflexión del mismo tema, desde otras aristas (personas, instituciones sociales, etc.)
3. Introducir ejercicios que involucren reflexión de una misma materia, pero con puntos de vista de diferentes disciplinas.
4. Incluir ejercicios que incluyan reflexión ante las emociones.
5. Inculcar métodos reflexivos, mediante la colaboración con otros docentes, personal administrativo, padres de familias, entre otros.

#### **2.2.8. Utilización de los conocimientos y las experiencias**

El influjo del conocimiento previo donde el maestro y los discentes interactúan con las guías de aprendizaje debe basarse en lo conocido, como factor significativo para la comprensión, es decir, dando sentido a la praxis del aprendizaje.

Kujawa y Huske (1995) consideran que los maestros pueden establecer discusiones en clase, aplicar los organizadores gráficos, activar e ilustrar sobre el tema antes de la sesión. Los diálogos y las visualizaciones deben fomentarles el interés por el tema. Al desarrollar el conocimiento previo, el docente puede planificar las sesiones, permitiendo determinar el grado de enseñanza necesario sobre el tema, haciendo ajustes en el plan de actividades.

Los docentes, también pueden aplicar el conocimiento previo para hacer que la clase sea más significativa. Existe la urgencia por incorporar semejanzas entre los antecedentes culturales de los estudiantes con el plan de estudios. Se deben elaborar enlaces educativos culturalmente receptivos entre el currículo, la clase y las evaluaciones, con ello, se consigue un mejor conocimiento significativo.

Vygotsky (2015), menciona a la “zona de desarrollo próximo” donde sugiere la existencia del grado de desafío óptimo para el aprendizaje y donde le es más sencillo y significativo, para el alumno, conocer; ubicado más allá del aula. Los docentes deben guiar al estudiante en las tareas del aprendizaje hasta que puedan, por sí mismos, completarlas.

## 2.2.9. Resolución de situaciones problemáticas

### 2.2.9.1 Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Branda (2009), considera que los estudiantes aprenden resolviendo problemas desafiantes y retadores. Los problemas son quehaceres genuinos y se resuelven en grupos, bajo un fundamento social y contextual. Para ello, deben confiar de sus nociones previas y actuales sobre el problema, identificando las informaciones que necesitan, así como, las estrategias que deben utilizar para resolverlos.

### 2.2.9.2. Aprendizaje tradicional versus aprendizaje basado en problemas

A menudo, los enfoques del aprendizaje tradicional siguen un proceso lineal, donde el docente dicta informaciones, luego los estudiantes lo aplican para solucionar el problema, generalmente, a través de una prueba. En el aprendizaje basado en problemas (ABP) el problema se presenta primero, después, se trabaja en pequeños grupos para resolver dicho problema. La Figura 1 representa el proceso del ABP donde se muestra los pasos interconectados e iterativos.



Figura 1. Proceso de aprendizaje basado en problemas (Autoría personal)

### ***El papel del docente en el aprendizaje basado en problemas***

El docente identifica un problema complejo, lo suficientemente intrigante como para entusiasmar a sus discentes, investigarlo, analizarlo, graficarlo y para presentar múltiples soluciones. La dificultad está vinculada a la temática del curso; sin embargo, aunque el problema no debe serles familiar, debe ser relevante para futuras tareas.

Branda (2009) considera que “lo difícil” los reta hacia nuevas habilidades para aplicarlas, luego. El problema debe ser indicado en un formato narrativo que incluya detalles acerca de sus antecedentes, no proporcionarles demasiada información y que puedan encontrarlo, mientras buscan la solución. Se deben organizar grupos que representen diferentes niveles de habilidad para que la dinámica de equipo sea exitosa, en calidad y en cantidad de resultados. El docente debe encontrar formas para involucrarlos en equipos. Esto se puede lograr pidiéndoles que identifiquen sus fortalezas y debilidades, asumiendo diferentes roles durante la resolución problemática. Debe proporcionarles apoyo para que construyan su propia comprensión, en función al nuevo contenido, acorde con el proceso de solución de las dificultades. Este apoyo debe darse desde un inicio, hasta cuando los equipos presentan sus soluciones. Para Branda (2008) la clave es el soporte, el docente es un facilitador, entrenador y mentor que los guía y los promueve.

### ***El papel de los estudiantes en el aprendizaje basado en problemas***

Durante el ABP, los estudiantes colaboran en pequeños equipos para explorar situaciones problemáticas. A través de esta exploración se espera estudiantes que logren examinar ciertos vacíos de sus propios conocimientos y habilidades, luego decidan qué información necesitan adquirir para resolver o gestionar la situación problemática. A través del ABP se aprende a ser socios de la enseñanza y del aprendizaje, pues aceptan responsabilidades, trabajan como miembros de un equipo, lidian con los cambios y situaciones novedosas, desarrollan sus habilidades, en un continuo aprendizaje permanente. El ABP les ayuda a pensar críticamente, examinando, disipando problemas reales para que se preparen ante situaciones futuras, alejadas del aula.

## 2.2.10. Niveles del análisis lector

### 2.2.10.1. *Noción de comprensión lectora*

La trascendencia de este tema se origina a finales del siglo XX, tras diversas investigaciones que buscan explicar el proceso lector. A continuación, algunas definiciones.

Anderson y Pearson (1984), citados por Millán (2010), consideran que la comprensión lectora, es un proceso donde el lector construye significados, a través de la interacción con el texto. Con la comprensión se logra interrelacionar a lectores con el autor del texto.

Rojas (2017), señala que, al considerar al lector, incluimos a todas las capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias que una persona aporta al acto de leer. El texto está ampliamente redactado para incluir cualquier texto impreso o texto electrónico. Al considerar la actividad, incluimos los propósitos, procesos y consecuencias asociadas con el acto de leer.

Casaus (2013), indica, que leer es comprender, y el comprender es un proceso donde se construyen significados. El proceso lector determina que los lectores sean dinámicos, pues leer exige esfuerzo cognitivo para saber el qué, el por qué y el para qué se lee.

### 2.2.10.2. *Componentes para la comprensión de lectura*

Según Anderson y Pearson (1984) citados por Millán (2010), consideran que la lectura debe ser explicada conociendo dos factores interdependientes:

***El acceso lexical.*** Proceso que reconoce una palabra, tal cual. Este proceso se inicia con la apreciación visual. Rojas nos dice que la lectura es un proceso activo, constructivo y de creación de significado, la propia conciencia y el control de estos procesos cognitivos es la metacognición y es una herramienta crítica para una lectura exitosa. Los maestros trabajan para guiar a los estudiantes a convertirse en pensadores más estratégicos ayudándoles a

comprender la forma en que procesan su información semántica. Cuestionando, visualizando y sintetizando dicha información en todas las formas en que los lectores podrán reconocer su propio proceso de pensamiento.

**La comprensión.** Jensen (2005), La comprensión se define como el proceso de extracción simultánea y construcción de significados, a través de la interacción. La comprensión implica tres elementos: El lector que hace la comprensión, el texto que debe ser comprendido y la actividad en la que la comprensión es parte. Al considerar al lector, incluimos todas las capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias que una persona aporta al acto de leer.

### **2.2.11. Los patrones de lectura**

La fluidez en la lectura es un equilibrio entre la decodificación hábil y Comprensión continua. supone que la decodificación de la mayoría de las palabras que el lector encuentra es automática. Los lectores solo tienen una cantidad limitada de energía cognitiva para usar durante el proceso. Si ellos dedican la mayor parte de su tiempo a decodificar, entonces no les quedaría energía para conectar las ideas del texto. Por lo tanto, siendo demandas fluidas que los lectores tienen decodificación internalizada pueden dar forma a lo que leen.

### **2.2.12. El desarrollo lector en la comprensión textual**

Novak (2002), considera que leer es un acto donde se procesa informaciones escritas para descifrarlo, desentrañarlo e interpretarlo. Por ello, los conocimientos precedentes, del lector, irán construyendo su propio significado textual. Esta construcción significativa se divide en:

**a) Elaboración hipotética:** el lector activa los elementos contextuales y textuales, propios de sus pensamientos previos, permitiéndoles anticiparse al contenido textual.

**b) Confirmación de las hipótesis elaboradas:** Con indicios gráficos, el lector confirmará sus hipótesis. Las deducciones, también deberán ser comprobadas, pues el lector no puede agregar nuevos datos, sino que se vinculen al texto leído.

**c) Unión informativa y control comprensivo:** Una vez confirmada las hipótesis previas, a través de sus coherencias, el lector las une en un conjunto de conocimientos para seguir construyendo significados, cada vez, más amplios.

### 2.2.13. Agentes condicionantes en la lectura

Rojas (2017), considera que cada lector se encuentra condicionado a factores que le permiten realizar el acto lector de manera eficaz, estos son:

**a) La tipología textual.** Precisa que logren analizar cómo el autor ha organizado las ideas textuales.

**b) Ideas narrativas e ideas expositivas.** Cada texto se ordena de distinta forma, utilizando su propio léxico. La comprensión de textos, también es diferente, pues pertenecen a procesos disímiles de organización.

**c) Habilidad oral.** Los docentes deben orientarlos para que desarrollen habilidades orales como simplificar la comprensión, desarrollar representaciones y resolver prácticas anticipadas.

Rojas (2017) considera, al respecto, distingue a las actitudes, al propósito de la lectura y el estado físico-mental del lector para desarrollar una efectiva comprensión:

**a) Las actitudes.** Predisponen al alumno a desarrollar la lectura, tanto es así que muchos estudiantes, con actitudes negativas hacia la lectura, pero con habilidades suficientes para desarrollar la comprensión, muchas veces, terminan por frustrar su proceso lector.

**b) El propósito de la lectura.** Permite al lector desarrollar una atención selectiva de las ideas más importantes del texto facilitando la comprensión.

**c) El estado físico y afectivo.** Un aspecto importante para el proceso comprensor es la motivación. Rojas (2017) nos dice que la motivación está conectada con los vínculos afectivos que se establecen con la redacción.

#### **2.2.14. El papel de las habilidades cognitivas en la comprensión lectora**

*i) La Fluidez.* Palincsar, Brown y Martin (1987), citados por Weinert y Perlmutter (2013) consideran que es una habilidad necesaria para la comprensión. Considerado como el automático reconocimiento de los vocablos que desarrolla nuestra capacidad cognitiva, requerida para discernir significados. Puede ser calificada como el armazón entre la decodificación y la comprensión, sin embargo, los primeros estudios reconocen a la decodificación como una habilidad que predice los contrastes entre las habilidades comprensoras.

Así, lectores con dificultades que practicaban oralmente las palabras hasta reconocerlos automáticamente, fueron capaces de responder, con precisión, las preguntas textuales. Otro estudio, también reveló que la claridad y la rapidez en lectura oral predicen de manera notable la capacidad de comprensión de aquellos que se encuentran en situaciones de riesgo (Berninger, Abbott, Vermeulen y Fulton, 2006). La fluidez parece ser de mayor influencia entre las habilidades comprensoras en lectores de menor edad, en comparación con los más adolescentes. A medida que el texto es más desafiante en cada grado, la fluidez se vuelve menos predictiva, en cambio, se da mayor importancia al dominio lexical.

*ii) Vocabulario y procesamiento semántico.* Para extraer el significado de los vocablos, es necesario un alto grado de la semántica. Los lectores deben entender qué significan las palabras antes de reconstruir fragmentos. El primer estudio empírico de la correspondencia entre la noción de la palabra y la comprensión lectora se publicó en 1942 por Kenneth Davis, replicado en décadas de investigación, que consistentemente identifica el conocimiento del vocabulario como el médium primario del desarrollo comprensor (Braze, Tabor, Shankweiler y Mencl, 2007)

*iii) Visualización.* Otro componente clave de la comprensión es la construcción de imágenes mentales del texto. Estas imágenes deben ser fluidas y cambiantes, medidas por la

asimilación continua del texto. La visualización es una práctica de la teoría sobre la doble codificación lectora, tanto es así que se procesan ambas representaciones visuales, tanto para la información verbal como para los objetos que crean significados. También se les conoce como “imágenes mentales”, pues esta habilidad contribuye a la comprensión y mejora la memoria (Solé, 1998).

*iv) Memoria de trabajo.* Identificada como parte integral de la comprensión. Se define como una función ejecutiva responsable de mantener y actualizar la información en la mente. Además, es responsable de gestionar la extracción de la información textual, integrándola con las nociones previas (Cockcroft, 2015).

La información textual se guarda en la memoria operativa que se integra al nuevo texto y los preconceptos, almacenados en la memoria a largo plazo. Seigneuric y Ehrlich (2005) dicen que la memoria de trabajo:

[...] es un predictor directo de los puntajes de comprensión de lectura entre estudiantes de tercer y cuarto grado, aunque no significativo para primer y segundo grado. [...] un resultado similar surgió de un estudio entre alumnos de 8 a 16 años, identificando la memoria de trabajo como estadísticamente predictor, significativo para la comprensión. Los hallazgos de estos estudios sugieren que, a medida que la complejidad del texto aumenta, mayor cantidad de memoria de trabajo es necesaria para asimilar oraciones extensas vinculadas con un nuevo vocabulario (pp. 617).

### 2.2.15. Grados de interpretación lectora

La noción de niveles fue propuesta, inicialmente, por Herber en 1985 y, posteriormente, desarrollada por Vacca y Vacca (2008). Consisten en la literalidad del análisis, la comprensión interpretativa o inferencial y la comprensión aplicada o evaluativa.

**La Comprensión literal:** es el nivel de palabras, tal cual es. Se trata de extraer información explícita.

**La comprensión interpretativa o inferencial:** capacidad de leer entre líneas para identificar las relaciones entre la información explícita y el significado implícito textual.

**La comprensión aplicada o evaluativa:** capacidad de leer, más allá, de las líneas, involucrando al conocimiento previo, para aplicar o evaluar la información textual en forma de opiniones o juicios de valor.

Anteriormente, la taxonomía propuesta por Bloom colocó a las respuestas de los lectores en tres categorías: textual explícito, textualmente implícito y escrituralmente implícito (Ontoria, Gómez y Molina, 2000).

Lo textualmente explícito implica determinar respuestas directas al texto (literal). Las respuestas textualmente implícitas requieren de la inferencia lógica para la justificación de las respuestas, además, de criterios de solución textualmente implícitas (inferenciales). Las respuestas redactadas implícitamente requieren que los lectores activen su conocimiento previo para elaborar nuevas ideas, vinculadas con lo leído (evaluativo).

Bloom (1977), clasificó el proceder del pensamiento en tres dominios: afectivo, psicomotor y cognitivo. Entre ellos existe un desarrollo continuo de menor a mayor orden en habilidades del pensamiento que se identifican con el dominio cognitivo. El desarrollo continuo abarca desde el conocimiento, la comprensión, la aplicación de la síntesis y la evaluación. La taxonomía fue revisada, posteriormente, y el desarrollo continuo fue considerado de menor a mayor, luego ordenando las habilidades de pensamiento, incluyendo, recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

En el nivel literal o factual, el lector recibe el mensaje. Se hacen referencias a palabras del autor del texto. El estudiante obtiene los hechos respondiendo a las preguntas: quién, qué, cuándo, dónde, por qué. El nivel interpretativo agrega significados al texto del autor. Finalmente, en el nivel crítico, el lector se torna en juez de lo escrito, leído y comprendido, aplicando argumentos.

#### **2.2.16. La comprensión lectora en el Perú.**

El sistema educativo peruano ha surcado por un largo proceso de cambios y transformaciones, marcando el desarrollo social del país en las últimas décadas. Durante este devenir, la educación ha tenido el impacto de la reforma pública con políticas dirigidas a asegurar la cobertura, la calidad y el impacto de una acción civil constante que extienda el acceso al sistema educativo hasta los niveles actuales. La administración de Alberto Fujimori publica el D.S. N.º 019-93-ED que declara a la educación nacional en emergencia.

En este proceso, ha resultado un sistema educativo, considerado la más grande organización del país, con 60 mil escuelas y alrededor de 16 mil programas educativos no presenciales, donde asisten uno de tres peruanos a las escuelas y programas, principalmente, financiados y gestionados por el Estado.

La situación peruana estuvo marcada, no solo, por crisis económicas, sino, también por la violencia política y social. En este marco, los propósitos principales de la política estatal estaban relacionados, durante la mitad de la década, a la estabilización financiera con pacificación interna, a pesar de las dificultades. La década del 90, también estuvo marcada por una ligera recuperación parcial del gasto público, en la educación, y del gasto por estudiante, lo que permitió desarrollar políticas de inversión relacionadas a la sustitución y rehabilitación de las instalaciones escolares como del suministro del material educativo, la modificación curricular y la mejora parcial en el salario de los maestros.

Con respecto al marco normativo de la educación nacional, dos hechos merecen una atención especial. En 1993 se promulga la nueva Carta constitucional que, en discordancia con la del 1979, prevé la obligatoriedad de la educación primaria (llevado en seis años), se amplía la educación obligatoria e incluye al nivel preescolar (desarrollado en tres años), y la educación secundaria (que se lleva en cinco años). Para respetar los compromisos establecidos por la Carta de 1993, respecto a las políticas educativas, se han incluido entre sus fines la progresiva provisión universal de la educación preescolar, comenzando la etapa con infantes de 5 años de edad que luego se extendería a párvulos de 4 y 3 años.

En la década del 90, con la antesala de las pruebas internacionales, tomadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación (Minedu), se diseñan políticas de

emergencia, del Programa Nacional de Emergencia Educativa del Minedu (2004 - 2006). Dicho Programa tuvo como objetivo eliminar el fracaso escolar para la educación Básica Regular y compromete a la sociedad, para disminuir las brechas de inequidad educativa.

El Programa de Emergencia incentiva las habilidades comunicativas de los sectores con bajos recursos. El objetivo es nivelar las capacidades comunicativas, en niños y adolescentes de nuestro país.

La trascendencia de las lenguas maternas en la educación es otro cambio imprescindible en el ascenso formativo de los estudiantes, pues saber hablar, leer y escribir es más sencillo en un entorno propio, afines con la formación de estudiantes éticos y autónomos, cuyas opiniones fortalezcan, cada vez más, su aprendizaje.

#### ***2.2.16.1. Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB -2016)***

Con el desarrollo del marco curricular como documento primordial, normado, con apreciaciones meritorias dentro del sistema educativo nacional, se debe prestar especial atención al esfuerzo para implementarla. Para ello, la Oficina internacional de educación de la Unesco (Unesco - OEI, 2013) subscribe seis características universales para ejecutar el Currículo Nacional para la Educación Básica, las cuales son:

1) *Planificado y sistemático*: el proceso de desarrollo de un marco curricular debe planificarse de manera eficiente, rentable y sistemática para lograr los resultados deseados, asegurándose de que todas las partes interesadas, tanto dentro como fuera del Ministerio de Educación, entiendan el proceso y logren involucrarse con la propuesta, que aseguren el mejor resultado.

2) *Integral*: lo que es crucial en el proceso de desarrollo del marco curricular es asegurar la cobertura, abordar todos los problemas y desafíos relevantes en el currículo, de modo que se desarrolle un marco curricular casi perfecto.

3) *Informado*: el proceso debe ser dirigido, guiado y ejecutado por personas adecuadas y experimentadas, quienes deben poseer una comprensión profunda de las necesidades

curriculares actuales. Todas las decisiones deben estar fundamentadas e informadas por evidencias contextualizadas como la investigación.

4) *Dirigido*: una justificación para el desarrollo de un marco curricular y los objetivos previstos para lograr debe ser claramente establecido y presentado.

5) *Ampliamente apoyado*: al reconocer que el sistema educativo, en general, se verá influenciado por un marco curricular que brinde garantía de apoyo sistémico en todo el gobierno, dentro y fuera de la educación, de los recursos financieros y humanos.

6) *Inclusivo*: se debe alentar y practicar una consulta continua con las partes interesadas. Valorando y validando sus aportes al proceso educativo.

Los desafíos del siglo se describen en un contexto de constantes cambios globales que requieren nuevos conocimientos y habilidades. Establecer la importancia de una sociedad inclusiva y democrática con una educación que contribuya tanto al cumplimiento personal de cada ciudadano como al desarrollo del país. Las aspiraciones educativas nacionales se argumentan para exigir un cambio, en cuanto a que los estudiantes aprendan en Educación Básica para construir las herramientas que les permitan desarrollarse completamente, se les asegure su inclusión social, desempeñando un papel activo en la sociedad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En este contexto, el Currículo Nacional para la Educación Básica se presenta como una ventaja porque reúne una perspectiva común e integral sobre las competencias y el conocimiento que los estudiantes deben lograr en la educación básica (Minedu – CNEB, 2016)

Además, se enumeran once resultados de aprendizaje esperados de la Educación Básica, que puedan ser entendidos como los objetivos del marco curricular. Dichos objetivos abordan una gama de temas en materia de cultura y autoconciencia, alfabetización cívica, habilidades para la salud, creatividad, comunicación y habilidades de alfabetización, alfabetización científica, aritmética, espíritu empresarial, alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), autosuficiencia y religión creencia y tolerancia.

#### ***2.2.16.2. Técnicas que facilitan la lectura: la organización de ideas***

Los lectores efectivos monitorean sus aprendizajes evaluando su nivel e identificando cuando la comprensión se quiebra. Son metacognitivamente conscientes, pues examinan sus pensamientos en la lectura. Al leer, la comprensión avanza sin problemas, los lectores expertos no necesitan detenerse. Sin embargo, al leer un texto complejo, estos mismos lectores reconocen cuándo se interrumpe la comprensión, identifican la causa, como palabras desconocidas o referentes confusos o ideas inconsistentes y usan estrategias para aclarar y solucionar inconvenientes. También usan predicciones o elaboran conexiones para aumentar su participación, promueven sus significados textuales, más difíciles.

Los principiantes y los lectores con dificultades, parecen carecer de conciencia y del sentido, mientras leen. A menudo, desconocen lo que leen. Se enfocan tanto en leer las palabras, que no piensan cómo se conectan las palabras, entre sí, para crear nuevos significados. El conocimiento previo proviene de las prácticas de vida, pero, también se adquiere de lecturas, películas, debates o cualquier otro medio. Leer es trascendental en las personas que construyen sus conocimientos previos.

Millán (2010), señala que el conocimiento se organiza, en redes estructurales al que llaman “esquema”. Los lectores no solo tienen esquemas de conceptos y acciones, sino, también estructuras textuales, como las ficciones y no ficcionales. Cuando los lectores activan su esquema o conocimiento previo lo vinculan a dichas redes de información. Al interactuar con un texto relacionan, continuamente, la lectura con sus experiencias previas. Al leer un texto, los lectores activan el pensamiento precedente con actividades de exploración, como:

- Distinguir el género, por ejemplo, fantasía versus ficción realista.
- Registrar palabras, párrafos o ilustraciones interesantes.
- Establecer la idea general.
- Identificar la estructura del texto.
- Indicar palabras problemáticas, texto, ilustraciones confusas o información particularmente sorprendente.
- Proponer preguntas y respuestas.

Hacer conexiones mientras se lee textos informativos, para ello, se requiere de lectores que identifiquen nuevos contenidos para vincularlos con los preconceptos. Se pueden incluir una o más actividades:

- Reconocer nueva información y conectarla con el pensamiento previo.
- Exponer las similitudes entre la nueva información del texto con lo que uno sabe.
- Reconciliando información en el texto que contradice lo que uno conoce.
- Proponer preguntas sobre lo que no se sabe y volver a revisar el texto.
- Usar fuentes adicionales para agregar o verificar información.
- Asociar fuentes para organizar nueva información.

Hacer predicciones no consiste en elaborar conjeturas toscas, implica realizar inferencias, usar información del texto, proporcionados por las nociones previas para anticipar sucesos. A medida que los lectores continúan con la selección, las predicciones se pueden confirmar o verificar, actualizar o revisar, basadas en informaciones nuevas. Los estudiantes pueden realizar lo siguiente, para ejecutar predicciones reflexivas:

- Distinguir pistas textuales, así como el pensamiento precedente, para apoyar una predicción.
- Decidir cuándo hacer una predicción basada en inflexiones u otro punto textual.
- Verificar predicciones durante o posterior a la lectura.
- Efectuar y evaluar las predicciones alternativas.
- Examinar las predicciones y pensar por qué no fueron confirmadas o verificadas.

El ideal de la enseñanza lectora, debe moverlos hacia la identificación de la idea central. Lo siguiente es un continuo de habilidades que conducen al resumen. Resumir es una habilidad compleja y lleva años desarrollarse. Aprendiendo a parafrasear se precede con la habilidad para comenzar a combinar y condensar ideas. La siguiente lista es útil por el andamiaje que necesitan, es decir, para ser más hábiles en la elaboración de resúmenes:

- Volver a contar lo que se recuerda.
- Volver a contar (parafrasear) con las propias palabras.
- Volver a contar ideas secuenciadas.

- Resumir la idea principal y los detalles.
- Reconocer lugares convenientes o necesarios, para resumir, no solo al final de cada párrafo, sino al final de los capítulos y situaciones clave del texto.
- Resumir la información más importante, de forma concisa, creando una expresión principal.
- Usar inferencias, para resumir.

Estas técnicas deben emplearse durante el proceso lector y a medida que se vuelvan competentes. Al usar las estrategias y relacionarse, entre sí, para debatir problemas debe ser apreciado. Una palabra desconocida para uno, puede ser familiar para otro. Ellos pueden llegar a diferentes visualizaciones o conexiones, basadas en sus experiencias personales. La instrucción estratégica los ayuda a comprender las interpretaciones textuales, que puedan y deban variar entre los lectores. Siempre se les debe animar a debatir problemas, compartir soluciones y respetar las diferentes interpretaciones sobre el texto.

#### **2.2.17. El Programa Nacional de Becas y Préstamo Educativo - PRONABEC**

El 12 de febrero de 2012, se crea el Programa Nacional de Becas y Préstamo Educativo (Pronabec) por Ley N.º 29837. En un principio, se dirigió y organizó con las directrices hechas por el Ministerio de Educación (Minedu), luego se convirtió en la Unidad Ejecutiva adjunta al Minedu.

El Programa tiene como norte reducir las desigualdades en el acceso educativo superior, mediante becas y préstamos educativos, a estudiantes con recursos financieros limitados, pero con altos rendimientos académicos. Con ello, se garantiza el acceso, la continuidad y la finalización de la educación universitaria.

La formación de Pronabec revela un sistema de gestión de becas y créditos educativos, flexible y autónomo. El 20 de marzo de 2012 con el Manual de operaciones del Pronabec y por Resolución Ministerial N.º 108-2012-ED se comenzó a trabajar, para encaminar y distribuir las becas a estudiantes con recursos exiguos, pero con alto rendimiento académico.

Con siete años de existencia, el Pronabec ha concedido más de 71 mil becas a peruanos que siguen estudios nacionales o extranjeros. Cabe mencionar que, uno de los vitales

inconvenientes nacionales es la falta de capital humano entrenado, para una actividad profesional, en específico. Por ello, es necesario invertir el talento humano, en educación con altos índices de excelencia, que contenga un fuerte enfoque inclusivo. El Mapa de Capital Humano del Perú (Inamine, 2014), muestra una escasez de 862,750 profesionales para las áreas de agronomía, medicina, administración, mecánico-técnico, comunicaciones, ingeniería industrial, entre otros.

Estando nuestro país en crecimiento económico, en donde las últimas décadas se han reducido, gradualmente, la pobreza. La educación debe afianzarse hacia un enfoque inclusivo y descentralizado, con normas de calidad donde el mercado laboral sea competitivo y productivo. La inversión en capital humano es esencial para un verdadero desarrollo sostenible de la nación.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 2,13% poblacional tiene un cociente intelectual, por encima del promedio. En otras palabras, hay 700 mil habitantes con potenciales intelectuales, distribuidos entre los estratos socioeconómicos, pero presentan limitaciones en la educación de calidad. Siendo los sectores bajos los que muestran una mayor pérdida del capital humano.

Pronabec busca compensar las disparidades económicas, sociales o geográficas que impidan el camino a una formación superior. En esta sociedad pluricultural, con grandes brechas sociales, Pronabec provee estudiantes competentes de clases sociales vulnerables para seguir estudios superiores.

Las becas de pregrado financian completamente la formación superior de estudiantes, entre 16 y 22 años. El Programa Beca 18 es la más representativa de su tipo. Creada para jóvenes pobres, pero con alto nivel académico, culminados de la secundaria de colegios estatales o privados.

Cabe destacar, la respuesta positiva recogida por los beneficiarios del Pronabec en sus estudios académicos. Rendimiento, que supera el promedio de los estudiantes regulares. Hay diferentes razones que pueden explicar estos resultados: los becarios presentan sentimientos arraigados hacia las oportunidades que les brinda el Estado. Estos resultados, permiten aumentar sus posibilidades de ingresar, exitosamente, al mercado laboral. Pronabec cuenta

con el Departamento de inserción laboral, cuyo objetivo es servir de mediador entre el suministro generado por Pronabec y la demanda laboral del mercado peruano, promoviendo habilidades de empleo con espíritu empresarial.

En Pronabec, la inclusión laboral es un compromiso que se ofrece al país. Se alienta a los becarios, para retornar a sus lugares de origen, una vez terminado sus estudios, así como, realizar prácticas profesionales en sus pueblos. Estos contarían con profesionales capacitados, en campos, como la industria, la manufactura, el comercio, la minería y la agronomía.

### **2.3. Definición de términos básicos**

**Aprendizaje:** proceso constructivo referido al que conoce y al objeto por conocer, lo cual significa que sujeto y objeto son efecto de una construcción continua.

**Aprendizaje por descubrimiento:** permite al alumno ser responsable de su propio aprendizaje. Profundiza el cómo aprender, lo que produce automotivación.

**Aprendizaje significativo:** recepción de originales saberes en las estructuras cognitivas del niño. Estos nuevos conocimientos se adquieren mediante relación de lo ya existente o conocido, dándole significado.

**Conocimiento previo:** estructura cognitiva que conlleva un proceso de acomodación y asimilación, intercalando una con otra y reemplazando, esta última con la anterior. Saber que el sujeto ha absorbido y la emplea para adaptar nuevos saberes, a niveles avanzados.

**Competencia lectora:** interpretar, aplicar, pensar y propender hacia textos escritos, para alcanzar objetivos, desarrollando el conocimiento y potenciar capacidades personales, para integrar la sociedad.

**Comprensión literal:** el lector solo reconoce y dilucida signos convencionales de la escritura (decodificación) asociados a los significados, corrientes e inmediatos, es decir, información palmaria o somera del texto.

**Comprensión fragmentaria:** el lector discrimina, parcial o aisladamente, lo que le parece del autor, en su léxico, enfatizando al tema o algunos de sus fragmentos.

**Comprensión interpretativa:** proceso comprensor complejo, pero sin salirse de él, ni estableciendo relaciones. Trata de distinguir distintos contenidos y descubrir la intencionalidad autora.

**Estrategias:** procedimientos que se ponen en práctica para el logro adecuado de los objetivos. Se diferencian dos clases de estrategias: las cognitivas, empleadas para desarrollar el conocimiento; y, las metacognitivas, empleadas para verificar los procesos de aprendizaje.

**Metacognición:** estrategia lectora que hace referencia a las formas del pensar y control de los procesos de pensamiento sobre un tema analizado.

**Método deductivo:** suministro de información elaborado, donde el dicente aprende comprensivamente.

**Leer:** medio, en el cual, participa el intelecto y el lenguaje, en permanente intercambio, cumpliendo la exigencia del lector para alcanzar entendimiento textual.

**Texto:** grupo de enunciados lingüísticos, afines y coherentes, entre sí. Se emplea el vocablo “texto” para especificar a la expresión redactada, y “discurso” cuando se trata de lenguaje oral.

**Zona de Desarrollo Real:** es todo lo que el niño posee para solucionar un conflicto cognitivo, con mediación, realizado en la Zona de Desarrollo Próximo. Es decir, es la zona inicial de enseñanza-aprendizaje de los sujetos. En ella, están contenidos todos los saberes que poseen, para enfrentar nuevos procesos de aprendizaje.

**Zona de Desarrollo Próximo:** espacio de interacción entre alumnos y el docente; éste opera con la potencialidad del estudiante, interactuando, comunicando y negociando sus pensamientos precedentes en contextos socioculturales específicos.

## **2.4. Hipótesis**

### **2.4.1. Hipótesis general**

Los saberes previos se relacionan significativamente a la comprensión lectora en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

Los saberes previos se relacionan significativamente con la comprensión literal lectora en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.

Los saberes previos se relacionan significativamente con la comprensión inferencial en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.

Los saberes previos se relacionan significativamente con la comprensión crítica en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.

## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **3.1. Enfoque de la investigación**

El enfoque cuantitativo desarrolla el uso del dato estadístico como herramienta para ahorrar tiempo y recursos. El uso de los datos estadísticos para las investigaciones y el análisis de los datos, reduce el tiempo y el esfuerzo que el investigador tendría invertido en describir sus resultados. Tiende a enfatizar un conjunto de datos, de gran escala y representativos, con el fin de establecer leyes o principios generales. Este enfoque científico a menudo se denomina *nomotético* y supone que la realidad social es objetiva y externa al individuo (Gallardo, 2017).

Se aplica el enfoque cuantitativo para responder a preguntas sobre relaciones entre variables medibles con el fin de explicar, predecir y controlar un fenómeno. Los investigadores que aplican dicho enfoque identifican una o más variables, para utilizarla en estudios de investigación y proceder a la compilación de datos vinculados a las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

El estudio se basa en el enfoque cuantitativo porque explica un fenómeno mediante la recopilación de datos numéricos que se analizan utilizando métodos matemáticos, los mismos que indicarán la relación entre los saberes previos y la comprensión lectora en los estudiantes de Sexto Ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2017.

### **3.2. Alcance de la investigación**

Los alcances de una investigación pueden ser de análisis exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Se tomará en cuenta el alcance correlacional donde el investigador indaga características de un determinado grupo para descubrir, en qué medida estas varían entre sí. Los estudios correlacionales muestran las conexiones entre variables. Los estudios correlacionales son estudios ex post facto. Esto significa, literalmente, “después del hecho”. El término se utiliza para identificar que el estudio se ha llevado a cabo, después del fenómeno investigado (Hernández et al., 2014).

La investigación de alcance correlacional es un tipo de investigación no experimental en la que el investigador mide dos variables y evalúa la relación estadística (es decir, la correlación) entre ellas con poco o ningún esfuerzo para controlar las variables extrañas. Hay muchas razones por las que los investigadores interesados en las relaciones estadísticas entre variables optan realizar por un estudio correlacional en lugar de uno exploratorio o explicativo. La primera es que no creen que la relación estadística sea causal o que no estén interesadas en las relaciones causales. Específicamente, este alcance se puede usar para describir la fuerza y la dirección de la relación entre dos variables (Bernal, 2010).

El alcance de la presente investigación es correlacional, pues busca descubrir las relaciones entre la variable 1: Saberes previos y la variable 2: Comprensión lectora; entre los estudiantes de Sexto Ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2017. Esto significa que el estado de un individuo en una variable tiende a reflejarse en la otra variable.

### **3.3. Diseño de la investigación**

#### **3.3.1. No experimental, correlacional transeccional**

La investigación no experimental implica variables de interés para la ciencia, que no consiguen ser manipuladas. Las variables son atributos, como el género, el estado socioeconómico, el estilo de aprendizaje, cualquier característica o rasgo personal. Por ejemplo, un investigador no puede colocar, aleatoriamente, a individuos en grupos de género o de estilo de aprendizaje, porque estos son atributos existentes a grupos específicos (Hernández et al., 2014).

La investigación, también puede ser no experimental porque se enfoca en una relación estadística entre dos variables, pero no incluye la manipulación de una variable independiente, la asignación aleatoria de los participantes a condiciones u órdenes de condiciones. Este tipo de investigación toma la forma de investigación correlacional. En la investigación correlacional, el investigador mide las dos variables de interés con poco o ningún intento de controlar las variables, luego evalúa la relación entre ellas (Gallardo, 2017).

Para el estudio, se explica el tipo correlacional de estudios no experimentales, y se profundiza en cómo “caracterizarlos”, utilizando un sistema de clasificación bidimensional. La investigación examina la posición de las conexiones entre variables, mediante el refuerzo de cómo los cambios, en una variable, se asocian con los cambios, en otra variable.

Así, una correlación indica la medida cuando una variable (saberes previos) esté relacionada con otra variable (comprensión lectora). La magnitud y la trayectoria de la conexión entre variables se muestra mediante coeficientes de correlación. Este puede ser positivo (+) o negativo (-) y oscilar entre -1.00 (correlación negativa perfecta) y 1.00 (correlación positiva perfecta). Un coeficiente de correlación de 0,00 indica que no existe conexión entre variables.

#### **3.4. Descripción del ámbito de la investigación**

Fundada en 1998, la Universidad Católica Sedes Sapientiae es una institución privada de educación superior ubicada en la ciudad de Lima. Oficialmente acreditada y / o reconocida por el Ministerio de Educación del Perú. La Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) es una institución mixta de educación superior afiliada formalmente a la religión católica. Ubicada en la Esquina Constelaciones y Sol de Oro s / n, Urbanización Sol de Oro en el distrito de Los Olivos.

Cuenta con las siguientes Facultades: Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ingeniería y Facultad de Ingeniería Agrícola

## 3.5. Variables

### 3.5.1. Definición conceptual

La definición conceptual de variables, identificadas en la investigación, refleja la expresión del significado o plano teórico que el analista atribuye a cada variable, para tales fines se debe realizar según los objetivos planteados. Tamayo (2004), considera que la definición conceptual es necesaria para unir el análisis con la teoría.

**Variable 1: Saberes previos.** Siguiendo el punto de vista constructivista sobre los saberes previos. Se define a los saberes previos como la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad (Miras, 1993).

**Variable 2: Comprensión lectora.** Definimos la comprensión lectora como el proceso de extracción simultánea, y la construcción de significado a través de la interacción y la participación del idioma. Usamos las palabras extracción y construcción para enfatizar tanto la importancia y la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión. La comprensión conlleva tres elementos: (1) El lector que está haciendo la comprensión. (2) El texto que hay que comprender. (3) La actividad en la que la comprensión es parte. (Pinzás, 2004).

### 3.5.2. Definición operacional

**Variable 1: Saberes previos.** Aplicación de diversas técnicas de comprensión lectora como mecanismo para activar los pensamientos precedentes de los estudiantes del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017. La recuperación de dichos saberes, a través de la experiencia y su aplicación en circunstancias problemáticas, aplicando el método ABP (Aprendizaje basado en problemas) donde se usa la observación y el desarrollo de cuestionarios.

**Variable 2: Comprensión Lectora.** Se valora en tres niveles de interpretación y se mide con una prueba de comprensión lectora para evaluar la influencia del pensamiento precedente. Se estima tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

### 3.5.3. Operacionalización de variables

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable saberes previos*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
Activación de conocimientos previos	Se crean propuestas para activar los conocimientos previos.	2, 6, 15, 23	Cuestionario
	El alumno exterioriza los conocimientos previos.	12	
	Se reconocen los conocimientos previos.	4,	
	Se fijan los objetivos en función de los conocimientos previos.	3, 20	
Recuperación de experiencias	Las experiencias recuperadas son importantes para el desarrollo personal-académico	17, 19, 26, 30	
	Las experiencias recuperadas son replicadas en la teoría como en práctica académica.	21	
	Con las experiencias recuperadas se modifican situaciones rutinarias.	13	
	La recuperación de experiencias facilita la innovación del desempeño académico.	10, 16,	
Utilización conocimientos y experiencias	Se ayuda al alumnado a lograr una comprensión más compleja construyendo nuevos conocimientos.	1, 7, 9	
	Se facilita al alumnado para que aplique lo aprendido en otros contextos, como en casa o en la comunidad.	14, 18, 32	
	Se anima al alumnado a realizar actividades de prelectura que modifiquen el hábito lector.	31	
	Se diseña actividades de pedagógicas que requieran la colaboración del alumnado para conseguir un producto común.	11	
Resolución de situaciones problemáticas	Aplica los conocimientos previos y se los relaciona con un problema.	27, 29	
	Demuestran profundidad en el análisis del problema.	24	
	Plantean alternativas pertinentes para la solución del problema.	25	
	Participan en grupo, aportando conocimientos, escuchando a los demás, y discutiendo, en forma eficiente.	5, 8, 22, 28	

*Fuente:* Elaboración propia

**Tabla 2***Operacionalización de la variable comprensión lectora*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Instrumento</b>
	Distinguir entre información importante o medular e información secundaria.	1, 2	
	Saber encontrar la idea principal.	6, 7	
	Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.	11, 12	
	Reconocer las secuencias de una acción.	16, 17	
	Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.	21, 26	
	Predecir resultados.	3, 4	
	Inferir secuencias lógicas.	8, 9	
Inferencial	Inferir efectos previsibles a determinadas causa.	13, 18	Prueba de comprensión de textos
	Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.	22, 23	
	Prever un final diferente.	27, 28	
	Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.	5, 10	
	Distinguir un hecho de una opinión.	14, 15	
Crítica	Emitir un juicio frente a un comportamiento.	19, 20	
	Manifiestar las reacciones que les provoca un determinado texto.	24, 25	
	Analizar la intención del autor.	29, 30	

*Fuente:* Adaptado del Fascículo de gestión escolar centrada en los aprendizajes del Ministerio de Educación (Minedu, 2015)

### **3.6. Población y muestra**

Existen numerosos métodos de recolección de datos. En esta lección, nos centraremos en dos métodos principales y entenderemos la diferencia entre ellos. Ambos son adecuados en diferentes casos y el conocimiento de estos métodos es importante para entender cuándo aplicar qué método. Estos dos métodos son el método del censo y el método de muestreo. (Hayes, 1999)

El método del censo es el método de enumeración estadística donde se estudian todos los miembros de la población. Una población se refiere al conjunto de todas las observaciones bajo preocupación. Por ejemplo, si desea realizar una encuesta para conocer los comentarios de los estudiantes sobre las instalaciones de su escuela, todos los estudiantes de su escuela formarían parte de la "población" para su estudio.

En el método de muestreo, la población contiene algún grupo representativo de la población y luego hacer observaciones específicas. Este grupo representativo que contiene algunas unidades de toda la población se llama muestra.

#### **3.6.1. Población**

En estadística, una población es el conjunto completo del que se extrae una muestra estadística. Una población puede referirse a un grupo completo de personas, objetos o eventos. Por lo tanto, se puede decir que una población es una observación agregada de sujetos agrupados por una característica común (Bernal, 2010).

Tipos de población: (1) Población objetivo (universo) son todo el grupo de personas u objetos a los que el investigador desea generalizar los hallazgos del estudio. Cumplir conjunto de criterios de interés para el investigador. Ejemplos: Todos los ancianos institucionalizados con Alzheimer. Todas las personas con SIDA. Todos los bebés con bajo peso al nacer. (2) Población accesible es la porción de la población a la que el investigador tiene acceso razonable. Puede ser un subconjunto de la población objetivo. Puede estar limitado a la región, estado, ciudad, distrito o institución. Ejemplos: Todos los ancianos institucionalizados con Alzheimer en los asilos de ancianos de Lima. Todas las personas con SIDA en el área

metropolitana de Trujillo. Todos los bebés de bajo peso al nacer admitidos en las UCI neonatales del distrito de Comas. (Manterola, 2017)

Los participantes del estudio son los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017. Dichos alumnos, constituyen la muestra censal. Se trata de becarios que se encuentran realizando el tercer año de estudios universitarios, por lo que, en su mayoría, poseen experiencia académica en comprensión lectora de textos académicos.

Cuentan con el quechua como lengua materna, aunque conocen, muy bien, el castellano. Son estudiantes bilingües, con un fuerte bagaje cultural. Además, son estudiantes que han superado un proceso selectivo para acceder al Programa Beca 18.

El número total de alumnos matriculados al inicio del Programa fue de 220, aunque el número de asistentes al semestre II – 2017 se fue reduciendo a 180. Esta pérdida de estudiantes podemos considerarla, como aleatoria, las razones son diversas, como la dificultad de asistir a clase por residir fuera de la capital o la renuncia de la Beca por motivos de salud, entre otros.

### **3.6.2. Muestra**

La Muestra son los elementos seleccionados (personas u objetos) elegidos para participar en un estudio. Las personas son referidas como sujetos o participantes. El Muestreo es el proceso de selección de un grupo de personas, eventos, comportamientos u otros elementos con los cuales realizar un estudio. El Marco de muestreo es una lista de todos los elementos en la población de la cual se extrae la muestra. Esta podría ser extremadamente grande si la población es de naturaleza nacional o internacional. El marco es necesario para que todos los miembros de la población se identifiquen para que tengan la misma oportunidad de selección como un tema (elemento). Ejemplos de marco: Una lista de todas las personas con SIDA en el área metropolitana de Trujillo. Una lista de todos los bebés con bajo peso al nacer admitidos en las UCI del distrito de Comas durante el 2016 (Gallardo, 2017).

El método para la selección de individuos sobre el cual se debe hacer la información ha sido descrito, según Hayes, los siguientes tipos de muestras: (a) Censal. Las investigaciones pueden llevarse a cabo en un grupo entero. (b) De juicio. Cuando se selecciona una muestra,

según parámetros establecidos por el investigador. (c) Estadísticos. Basado en métodos estadísticos, se caracteriza por ser aleatorio y controlado (Hayes, 2007).

Según Gallardo (2017), otro tipo de muestra es: (i) Muestra probabilística, donde se selecciona a los miembros de la muestra de manera aleatoria, mediante la institución de criterios de selección. Estos parámetros de selección permiten que cada miembro tenga la misma oportunidad de ser parte de varias muestras. (ii) Muestra no probabilística, donde el método de muestreo no es un proceso de selección fijo o predefinido, lo que permite que todos los elementos de una población tengan las mismas oportunidades de ser incluidos en una evaluación.

La muestra, aplicada al estudio es censal y no probabilística, es decir se contará con toda la población de estudiantes del sexto ciclo del programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

### **3.7. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

#### **3.7.1.1. Técnicas**

##### **3.7.1.1.1. Encuesta**

Gallardo (2017) considera que una encuesta es una breve entrevista o discusión a grupos determinados de personas para un tema específico. La encuesta, también significa recopilar información.

El estudio cuenta con esta técnica, detallando los pasos a seguir en su ejecución, centrandose el interés fundamental en la preparación del instrumento básico, el cuestionario (Bernal, 2007).

Para el estudio la encuesta busca evaluar cuánto han aprendido los estudiantes, no es suficiente evaluar sus conocimientos y habilidades al final del curso. También debemos averiguar qué saben al respecto para poder identificar más específicamente los conocimientos y habilidades que han adquirido durante dicho curso.

### **3.7.1.2. Evaluación Escrita**

En la evaluación escrita, un aspecto importante, es el objetivo, vinculado con la taxonomía de Bloom (citado por Tristán y Mendoza, 2016) a fin de obtener los niveles de comprensión. Esta se define en seis niveles: (1) conocimiento, (2) comprensión, (3) aplicación, (4) análisis, (5) síntesis y (6) evaluación. Generalmente, la evaluación escrita es la más apropiada para examinar los niveles del 1 al 3. Cada pregunta evalúa, no sólo, un tema específico, sino, también un nivel específico del conocimiento. Las valuaciones escritas adecúan a los evaluados al proceso de reflexión.

Las pruebas son anónimas, los estudiantes (algunos, nerviosos) no podrían estar frente al docente – evaluador. Según este criterio sirve, fundamentalmente, para hacer modificaciones dentro del proceso. Estos conceptos precisan que la valuación no sea un elemento regulador exclusivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino, también deba incluir al estudiante como sujeto de educación, inmerso en el sistema de interacciones e interrelaciones personales que contribuyan al progreso de su personalidad.

En esta investigación se utiliza la evaluación escrita, como técnica de investigación para determinar los vínculos o relaciones de la comprensión lectora, tomando como soporte a los saberes previos.

## **3.7.2. Instrumentos**

### **3.7.2.1. Cuestionario**

Los cuestionarios ofrecen un medio objetivo de recopilar información sobre el conocimiento, las creencias, las actitudes y el comportamiento de las personas. Un cuestionario estandarizado se escribe y se administra para que a todos los participantes se les hagan exactamente las mismas preguntas en un formato idéntico y las respuestas se registren de manera uniforme. La estandarización de una medida aumenta su fiabilidad (Hernández et al., 2014).

Los cuestionarios estructurados se basan, predominantemente, en preguntas cerradas que promuevan datos para ser analizados, cuantitativamente, por determinados patrones. El cuadernillo de preguntas será establecido por el evaluador. No existirá flexibilidad para que los encuestados califiquen sus respuestas. ¿Por qué aplicar cuestionarios? Para permitir la retroalimentación de los estudiantes, donde es poco práctico recolectar la retroalimentación usando otros métodos. Permite a cada estudiante proporcionar comentarios anónimos sobre su propia experiencia. Los cuestionarios habilitan la exploración de patrones y tendencias que ayudan a describir lo que está sucediendo, en contexto, proporcionando medidas de las opiniones, actitudes, sentimientos y percepciones de los evaluados, sobre temas en particular de utilidad para el evaluador.

### **Descripción de la encuesta sobre saberes previos**

**Nombre del Instrumento:** Cuestionario sobre los saberes previos.

**Autor:** Ana María Acero Cárdenas y Gianpaul Loyola Aznaran

**Procedencia:** Jesús María-Lima-Perú.

**Fecha de elaboración:** 6 de octubre de 2017

**Objetivo:** Recoger información sobre el nivel de los saberes previos desarrollados por los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

**Cantidad de ítems:** El instrumento tiene 32 ítems, 8 por cada dimensión.

<i>Variable saberes previos</i>	<b>(32 ítems)</b>
Activación de conocimientos previos	(8 ítems)
Recuperación de experiencias personales	(8 ítems)
Utilización conocimientos y experiencias	(8 ítems)
Resolución de situaciones problemáticas	(8 ítems)

**Muestras de aplicación:** Estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

**Validez:** Mediante Juicio de Expertos

**Confiabilidad:** Mediante coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. Se considera los siguientes índices de valoración:

( 0 ) Nunca

- ( 1 ) Casi nunca
- ( 2 ) Frecuentemente
- ( 3 ) Siempre

**Forma de aplicación:** Individualizada.

**Duración:** 15 minutos.

**Determinación de puntajes:** Los puntajes mínimo y máximo se obtienen multiplicando los índices más bajo (0) y más alto (3) por la cantidad de ítems de la variable (32) o cada dimensión (8). La tabla 3 muestra los puntajes mínimo y máximo según variables y dimensiones.

**Tabla 3**  
*Puntajes mínimo y máximo según variable saberes previos y sus dimensiones*

<b>Puntaje</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>
Mínimo	0	0
Máximo	24	96

*Fuente:* Cuestionario sobre saberes previos (elaboración propia).

**Interpretación de resultados:** La interpretación de resultados, en la parte descriptiva, se toma en cuenta categorías definidas, según los intervalos especificados en la tabla 4.

**Tabla 4**  
*Niveles de interpretación para describir los resultados de la variable saberes previos y dimensiones*

<b>Nivel</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>
Bajo	01 - 06	00 - 24
Medio	07 - 12	25 - 48
Alto	13 - 18	49 - 72
Muy Alto	19 - 24	73 - 96

*Fuente:* Cuestionario sobre saberes previos (elaboración propia).

### 3.7.2.2. Prueba de comprensión lectora

Las pruebas de opción múltiple, han sido elementos básicos de evaluación durante décadas. Sin embargo, otra buena estrategia de evaluación escrita es que los examinados redacten sus propias respuestas. En lugar de que los evaluados seleccionen la opción correcta, las respuestas escritas los obligan a componer sus propios argumentos, demostrando el desarrollo de sus capacidades de análisis textual.

Los estudiantes, a menudo tratan de “argumentar” sus razones para elaborar una respuesta en su mente, parece, perfectamente, justificable en el momento, ya sea que tengan una buena razón o no, si reflexionan sobre ella, es exactamente esa habilidad -la identidad y la explicación en defensa de la respuesta- lo que se desea que los examinados realicen. Una evaluación escrita “abierta” ofrece un formato para que los examinados defiendan sus respuestas, demostrando que su razonamiento es justificado.

### **Descripción de la Prueba de comprensión de textos**

**Nombre del Instrumento:** *Prueba de comprensión de textos.*

**Autor:** Ana María Acero Cárdenas y Gianpaul Loyola Aznaran

**Procedencia:** Jesús María-Lima-Perú.

**Fecha de elaboración:** 6 de setiembre de 2017

**Objetivo:** Recoger información sobre los tres niveles de la comprensión de textos desarrollados por los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

**Cantidad de ítems:** El instrumento tiene 30 ítems, 10 por cada dimensión

<b>Variable comprensión de textos</b>	<b>(30 ítems)</b>
- Nivel literal	(10 ítems)
- Nivel inferencial	(10 ítems)
- Nivel crítico	(10 ítems)

**Muestras de aplicación:** Estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

**Validez:** Mediante Juicio de Expertos

**Confiabilidad:** Mediante coeficiente de consistencia interna Kuder Richardson. Se considera los siguientes índices de valoración dicotómicas:

(0) Incorrecto

(1) Correcto

**Forma de aplicación:** Individualizada.

**Duración:** 45 minutos.

**Determinación de puntajes:** Los puntajes mínimo y máximo se obtienen multiplicando los índices más bajo (0) y más alto (1) por la cantidad de ítems de la variable (30) o cada dimensión (8). La tabla 5 muestra los puntajes mínimo y máximo según variables y dimensiones.

**Tabla 5**

*Puntajes mínimo y máximo según variable comprensión lectora y sus dimensiones*

<i>Puntaje</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Variable</i>
Mínimo	0	0
Máximo	10	30

*Fuente:* Prueba de comprensión de textos (elaboración propia)

**Interpretación de resultados:** en la descripción, se toma en cuenta las categorías definidas, según los intervalos vigesimales especificados en la tabla 6.

**Tabla 6**

*Niveles de interpretación para describir los resultados de la variable comprensión lectora y dimensiones*

<b>Nivel</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>
Bajo	0-5	0 - 10
Medio	6-7	11 - 13
Alto	8-9	14 - 17
Muy Alto	10	18 - 20

*Fuente:* Prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

### 3.8. Validez y confiabilidad de los instrumentos

### 3.8.1. La validez

El cuestionario y la prueba de comprensión de textos fueron sujetos a opinión de expertos. Las indicaciones fueron realizar mejoras pertinentes, a fin de obtener un instrumento satisfactorio, que permita recoger los datos necesarios para el estudio. El promedio de calificación fue de 95 %, para ambos instrumentos.

### 3.8.2. Confiabilidad

Se confirmó la confiabilidad del cuestionario de saberes previos, aplicando el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach (Hernández *et al.*, 2010). La prueba dio  $\alpha = .856$ ; es decir presenta buena consistencia interna y puede emplearse en el estudio.

Se confirma la confiabilidad de la prueba de comprensión, aplicando el método Kuder Richardson (v. 20) para factores dicotómicos. La prueba dio un nivel de confiabilidad = .65.

Los términos de la validez y confiabilidad del cuestionario de saberes previos y de la prueba de comprensión de textos se detallan en los anexos 4 y 5.

## 3.9. Métodos y técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El estudio de datos se realiza adoptando métodos cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial). En el procesamiento se utiliza el software estadístico IBM SPSS Statistics v. 23 y el programa Excel v. 2016.

La demostración de resultados se hace, a través de:

(i) **Gráficos de barras** que representan las intenciones de las variables saberes previos y comprensión de textos y sus dimensiones medidas en porcentajes.

(ii) **Diagrama de dispersión**, que contrastan las variables relacionadas para observar el grado de dispersión de las variables.

Mencionar que para la parte descriptiva se asumieron los niveles de interpretación, calculados según los intervalos mostrados en las tablas 4 y 6.

Para los datos de las variables y sus dimensiones se les determina tanto la media, la moda como la desviación estándar.

Las pruebas de hipótesis se realizan, por puntajes totales (valores ordinarios) obtenidos por cada sujeto entre las variables saberes previos y comprensión de textos y sus dimensiones. Para todas las pruebas se precisó el nivel de significancia menor a .05 (5 % de error).

Las pruebas estadísticas utilizadas fueron: (i) La prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S), ya que la muestra es mayor al tamaño 50. (ii) El coeficiente de correlación rho de Spearman, prueba no paramétrica que se usa, aun cuando, las variables, pese a estar medidas en una escala de intervalo o razón, no tienen una distribución normal (Rial y Varela, 2008). Las variables y dimensiones, estudiadas, no tienen una distribución normal.

El índice de correlación estimado por el estadístico de pruebas se interpreta, según los valores de la tabla 7.

### **Tabla 7**

*Niveles de interpretación del coeficiente de correlación rho de Spearman*

<b>Nivel</b>	<b>Interpretación</b>
$r = 1$	Correlación perfecta
$0.8 < r < 1$	Correlación muy alta
$0.6 < r < 0.8$	Correlación alta
$0.4 < r < 0.6$	Correlación moderada
$0.2 < r < 0.4$	Correlación baja
$0 < r < 0.2$	Correlación muy baja
$r = 0$	Correlación nula

*Fuente:* elaboración propia

### **3.10. Aspectos éticos**

El estudio se elabora, en estricto apego a los preceptos que rigen la ética académica, dentro del contexto universitario. Los resultados se recogieron con pulcritud, permitiendo

garantizar un producto confiable. Las fuentes y referencias fueron desarrolladas aplicando las normas APA (2016), a fin de respetar y velar el copyright. Del mismo modo, la base de datos aplicada, para el estudio y obtención de resultados refleja, escrupulosamente, lo mencionado por los alumnos encuestados: obtener conclusiones fielmente procesadas con objetividad y veracidad.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

### 4.1. Descripción

#### 4.1.1. Los saberes previos en los alumnos del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017

El puntaje máximo alcanzado para la variable saberes previos es de 96. En la tabla 8 la media es 74.58 con desviación estándar de 9.780, con relación a las dimensiones de esta variable, la recuperación de experiencias personales obtiene la media más alta (19.15 con desviación estándar de 2.53).

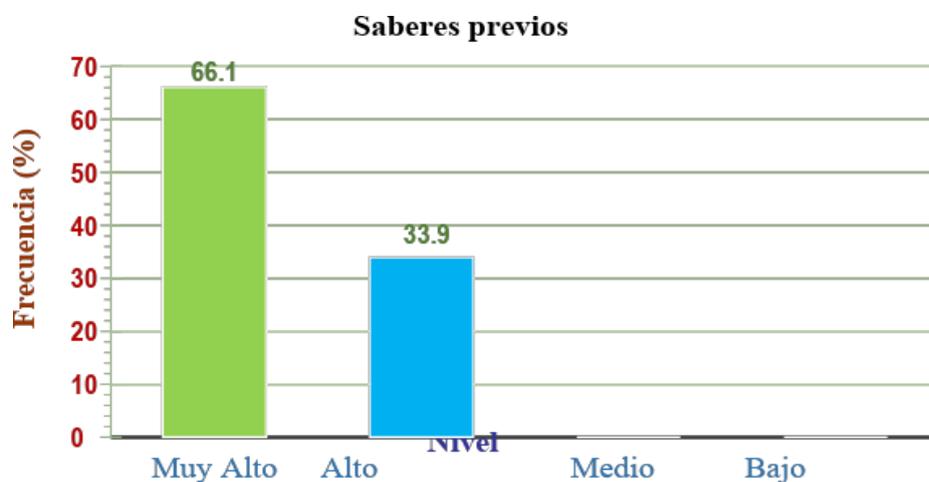
**Tabla 8**

*Medidas estadísticas de la variable Saberes previos*

Variable y Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Moda
Saberes previos	51	96	74.58	9.780	76
D1. Activación de saberes previos	10	24	18.33	3.555	16
D2. Recuperación de conocimientos y experiencias	11	24	19.15	2.531	21
D3. Utilización de experiencias	12	24	18.84	2.662	18
D4. Resolución de situaciones problemas	10	24	18.26	3.260	18
N = 180					

*Fuente:* Cuestionario sobre saberes previos (elaboración propia).

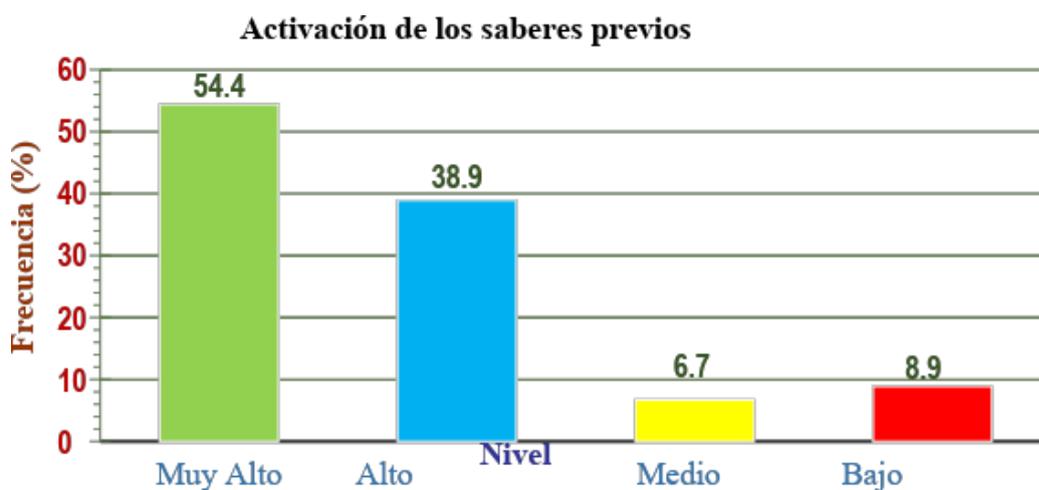
El examen de las frecuencias porcentuales para la variable, que se resume en la figura 2, revela que el 66.1% de los evaluados del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, se ubican en el nivel muy alto, así como el 33.91% califican el nivel alto.



*Figura 2. Niveles de saberes previos.*

#### ***4.1.1.1. La activación de los saberes previos***

La primera dimensión de la variable saberes previos, según la figura 3, evidencia que el 54.4% de los examinados consideran que dicha activación es muy alta, y el 38.9% la estiman como alta.



*Figura 3. Activación de los saberes previos.*

#### 4.1.1.2. La Recuperación de experiencias personales

En la figura 4, el 60% de los evaluados consideran que la recuperación de experiencias personales es muy alta; incluso el 39.4% reconocen que las recuperaciones son altas.

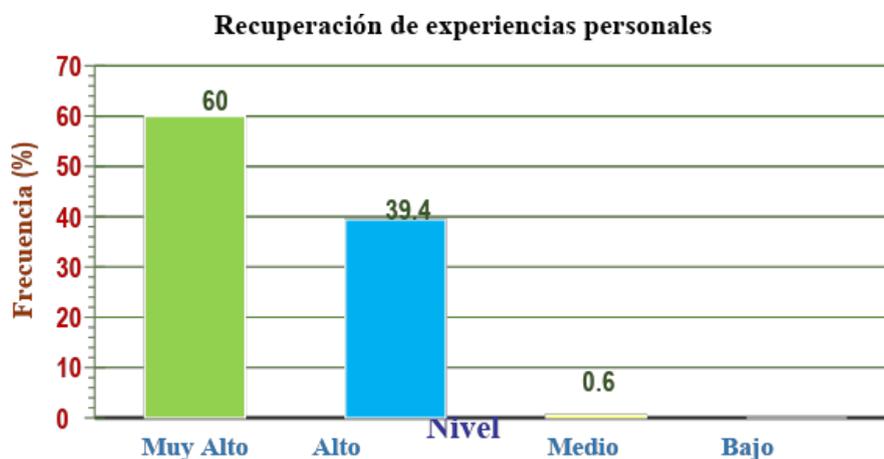


Figura 4. Recuperación de experiencias personales.

#### 4.1.1.3. La Utilización de conocimientos y experiencias

Según la figura 5, el 58.9% considera que dicha utilización es muy alta; así también, el 38.9% estiman que es alto.

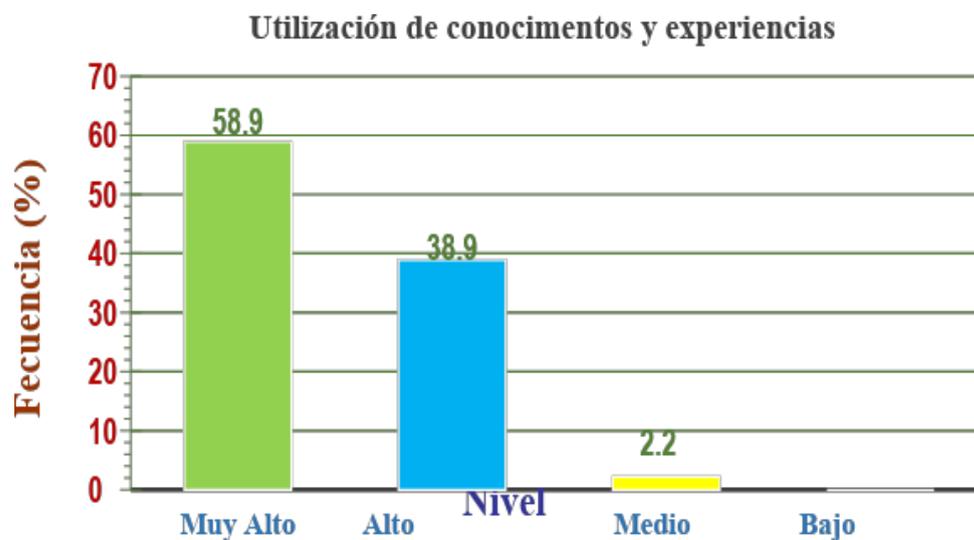


Figura 5. Utilización de conocimientos y experiencias.

#### 4.1.1.4. Resolución de situaciones problemas

La última dimensión de la variable saberes previos, de la figura 6, evidencia que el 48.3% de los evaluados consideran que la resolución de situaciones problemas es muy alta; así como, el 47.8% estiman que es alta.



Figura 6. Resolución de situaciones problemáticas.

#### 4.1.2. La comprensión de textos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017

El puntaje máximo que los estudiantes alcanzan en la variable comprensión es 20. En la tabla 9, la media fue 17.87 con desviación estándar de 1.538; y con relación a las dimensiones de esta variable, el nivel literal obtuvo la media más alta (9.01) con desviación estándar de 1.017.

**Tabla 9.**

*Medidas estadísticas de la variable Comprensión de textos*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Moda
Comprensión de textos	13	20	17.87	1.538	19
D1. Nivel literal	7	10	9.01	1.017	10
D2. Nivel inferencial	7	10	8.98	.818	9
D3. Nivel crítico	4	10	8.82	1.322	10
N = 180					

*Fuente:* Prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

Las frecuencias porcentuales para esta variable, que se resume en la figura 7, revela que el 42.8% de los evaluados logran el valor superior alto, el 56.7% califica como alto, y el 42.2% son asignados como muy alto. Esto demuestra que el nivel de la comprensión de textos de los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017 es óptimo.

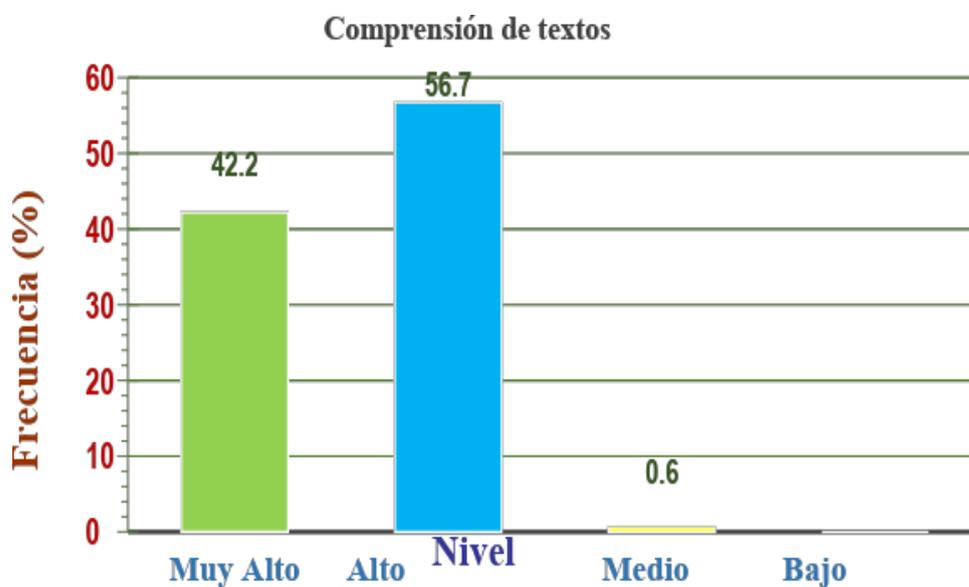


Figura 7. Niveles Comprensión de textos.

#### 4.1.2.1. Nivel literal

Los resultados que se muestran en la figura 8, revelan que el 47.8% de los evaluados en el nivel literal presentan porcentajes altos y el 44.4% representan niveles muy altos.

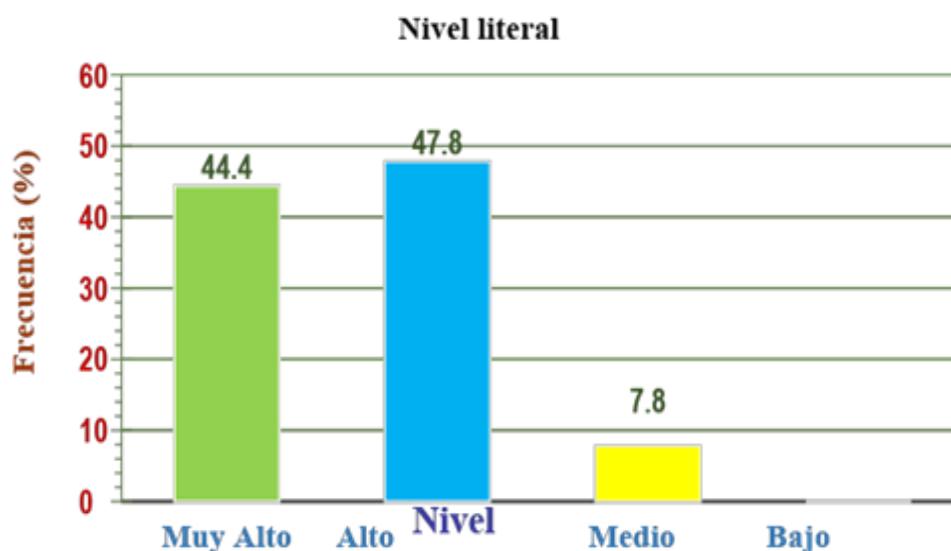


Figura 8. Nivel literal.

#### 4.1.2.2. Nivel inferencial

Se aprecia que el 67.8 % de los evaluados consigue el nivel alto y el 28.9 % se sitúan en los niveles muy altos. Los becarios del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la UCSS – Lima, 2017 logran desarrollar deducciones, alcanzando entender a las ideas implícitas.

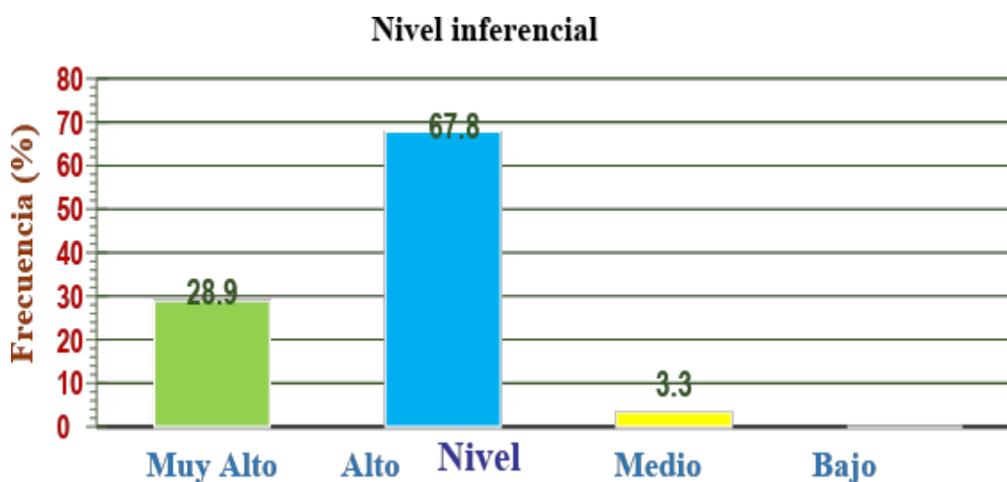


Figura 9. Nivel inferencial.

#### 4.1.2.3. Nivel crítico

Con relación a la dimensión nivel crítico, el 41.7% de los evaluados, están en un porcentaje alto y el 41.1% se encuentra con un porcentaje muy alto. Quiere decir que los estudiantes presentan muy buena capacidad de juicio crítico, pues saben argumentar sus posiciones u opiniones (Figura10).

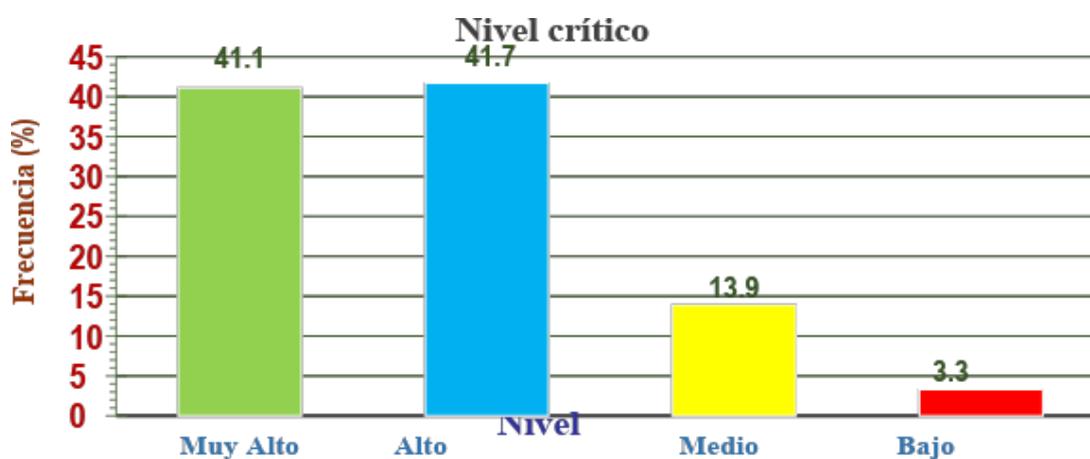


Figura 10. Nivel crítico.

## 4.2. Pruebas de hipótesis

### 4.2.2. Relación entre los saberes previos y la comprensión de textos en los alumnos del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

El objetivo general del estudio es comprobar la correspondencia significativa entre los saberes previos y la comprensión de textos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017. Para verificar este objetivo se correlacionaron los puntajes de las dos variables asociadas.

Se procede con verificación de los datos muestrales de las variables, si provienen de una distribución normal o no. Para la variable saberes previos se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), ya que la muestra es mayor al tamaño 50, si se presenta un nivel de significación menor a 0.05 la distribución no es normal y si es mayor a 0.05 la distribución es normal. Los resultados arrojaron  $p < .003$ , donde la variable saberes previos, no procede de una muestra de distribución normal (tabla 10).

Luego, se verificó si los datos de la muestra de comprensión de textos provienen o no de una distribución normal, como la muestra es mayor a 50 se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S). Si se presenta un nivel de significación menor a 0.05 la distribución no es normal y si es mayor a 0.05 la distribución es normal. Los resultados arrojaron  $p < .021$  para la variable comprensión de textos. Por lo que, la variable no procede de una muestra de distribución normal (tabla 10).

**Tabla 10**

*Resultado de la prueba de normalidad para las variables saberes previos y comprensión de textos*

Variables	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Saberes previos <sup>1</sup>	.397	.013
Comprensión de textos <sup>2</sup>	.938	.021

= 180

a. Corrección de significación de Lilliefors

1. y 2.  $p < .05$

Fuente: Cuestionario sobre saberes previos y Prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

La tabla 11 muestra que la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación rho de Spearman dio  $\rho = .359^*$ , indicando que entre los saberes previos y la comprensión de textos existe una correspondencia positiva baja, pero significativa al .043.

**Tabla 11**

*Resultado de la correlación entre las variables saberes previos y comprensión de textos*

Variable	rho de Spearman	Sig. (bilateral)
Saberes previos	.359*	.043
Comprensión de textos		

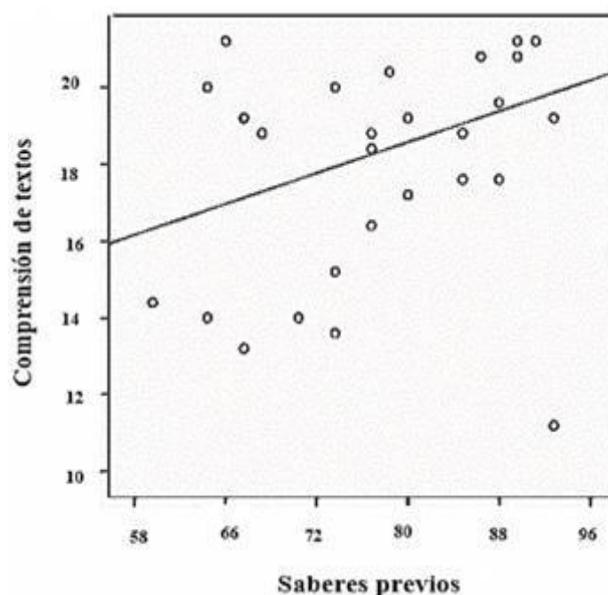
N = 180

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*p < .05

**Fuente:** Cuestionario sobre saberes previos y prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

**Decisión.** Como la prueba establece el grado de significación de  $*p < .05$ , y el rho de Spearman indica = .359 de correlación, se concluye que existe una relación significativa baja entre los saberes previos y la comprensión de textos, en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017. Este nivel de correlación se debe a que por un lado los saberes previos están entre los niveles muy alto (66.1%) y alto (33.9%) y; por otro lado, la comprensión de textos va del nivel alto (56.7%) a muy alto (42.2%). La variable saberes previos ligeramente es mejor que la variable comprensión de textos. La dispersión de los puntajes de ambas variables determina la correlación positiva baja entre las variables, tal como se muestra en la figura 11.



**Figura 11.** Diagrama de dispersión para la correlación entre saberes previos y comprensión de textos.

**4.2.2.1. Los saberes previos y el nivel literal en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017.**

Un primer objetivo específico del estudio fue determinar qué relación existe entre los saberes previos y el nivel literal en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017. La correlación se hizo con los puntajes de la variable saberes previos y la dimensión nivel literal de la variable comprensión de textos.

Aplicando la prueba Kolmogorov-Smirnov, los resultados arrojaron  $p < .05$  para la variable y la dimensión nivel literal: Los datos establecen que la de distribución no es normal para la variable y la dimensión. (tabla 12).

**Tabla 12**

*Resultado de la prueba de normalidad para la variable saberes previos y la dimensión nivel literal*

Variable y dimensión	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>	
	Estadístico	Sig.
Saberes previos <sup>1</sup>	.397	.013
Nivel literal <sup>2</sup>	.754	.011

= 180

a. Corrección de significación de Lilliefors

1. y 2.  $p < .05$

Fuente: Cuestionario sobre saberes previos y prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

La tabla 13 muestra que la prueba de hipótesis, según el coeficiente de correlación rho de Spearman dio  $\rho = .316^*$ , indicando que entre las variables hay una correlación positiva baja, pero significativa al .034.

**Tabla 13**

*Resultado de la correlación entre la variable saberes previos y la dimensión nivel literal*

Variable y dimensión	rho de Spearman	Sig. (bilateral)
Saberes previos	.316 <sup>*</sup>	.034
Nivel literal		

N=180

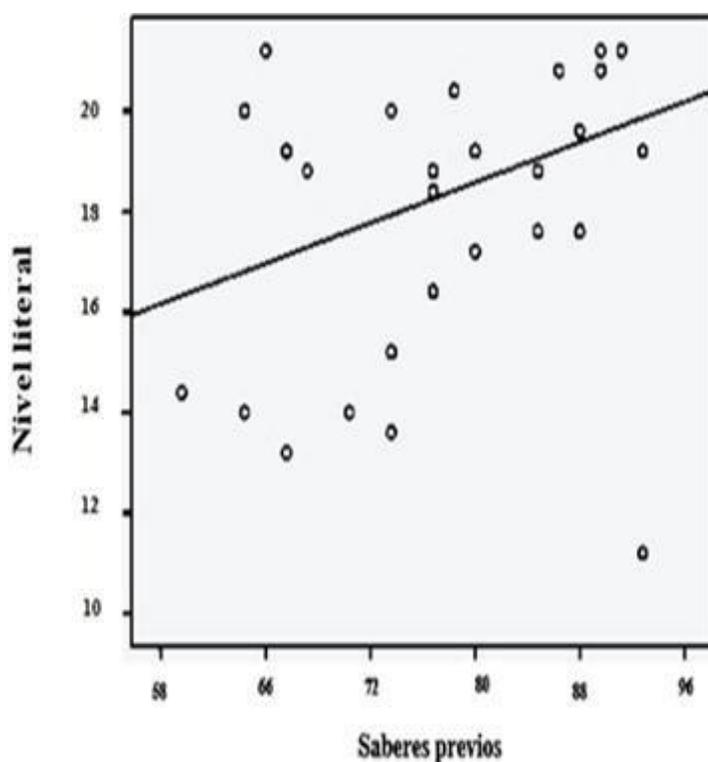
\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\* $p < .05$

Fuente: Cuestionario sobre saberes previos y prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

**Decisión.** Dado que la prueba arroja  $p < .05$ , al .034 de significancia, se colige la existencia una relación significativa entre los saberes previos y el nivel literal en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017. La correspondencia es positiva baja ( $\rho = 0.316$ ), ya que los saberes previos están entre los niveles muy alto (66.1%) y alto (33.9); y, el nivel literal de la variable comprensión de textos cuenta con porcentaje alto (47.8%) y muy alto (44.4%).

La figura 12 muestra cómo los puntajes de los saberes previos y el nivel literal ascienden paralelamente, pero con, cierto, nivel de dispersión. Dicha dispersión determinó el carácter positivo bajo de la correlación.



**Figura 12.** Diagrama de dispersión para la correlación entre saberes previos y la dimensión nivel literal.

**4.2.2.2. Los saberes previos y el nivel inferencial en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – 2017.**

Otro objetivo específico fue determinar la relación entre los saberes previos y el nivel inferencial en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017. Preliminarmente, a la correlación se le hizo la prueba de normalidad con los puntajes de la variable saberes previos y la dimensión nivel inferencial de la variable comprensión de textos, aplicando las pruebas Kolmogorov-Smirnov y rho de Spearman, respectivamente. Los resultados arrojaron  $p < .05$  para ambas variables. Los datos de ninguna de las variables derivan de una muestra de distribución normal (tabla 14).

**Tabla 14**

*Resultado de la prueba de normalidad para la variable saberes previos y la dimensión nivel inferencial*

Variable y dimensión	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Saberes previos <sup>1</sup>	.397	.013
Nivel inferencial <sup>2</sup>	.847	.016
N = 180		
a. Corrección de significación de Lilliefors.		1 y 2 p < .05

**Fuente:** Cuestionario sobre saberes previos y prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

Según la tabla 15, se observa que los resultados de correlación entre los saberes previos y la dimensión del nivel inferencial arrojó  $rho = .273$ ; es decir, entre dicha variable y dimensión existe una correlación positiva baja, pero significativa ( $p = .044$ ).

**Tabla 15**

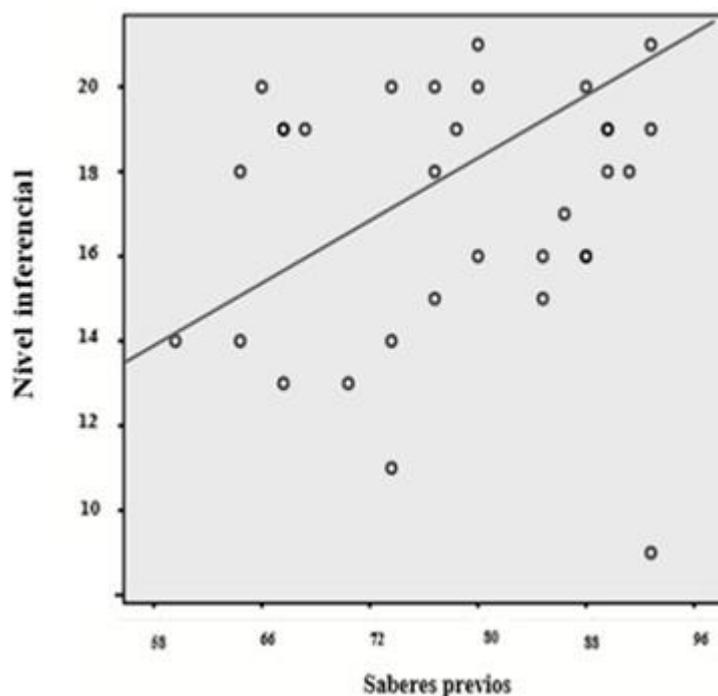
*Resultado de la correlación entre la variable saberes previos y la dimensión nivel inferencial*

Variable	rho de Spearman	Sig. (bilateral)
Saberes previos		
Nivel inferencial	.273*	.044
N = 180		
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		p < .05

**Fuente:** Cuestionario sobre saberes previos y prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

**Decisión.** Dado que  $p < .05$ , con .044 de significación, se colige que existe una correspondencia positiva baja entre la variable saberes previos y la dimensión nivel inferencial en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017. La correlación es positiva baja, pero significativa. Este nivel de correlación se debe a que por un lado los saberes previos están entre los niveles muy alto (66.1 %) y alto (33.9 %); mientras que la dimensión nivel inferencial está entre alto (67.8%) y muy alto (28.9%), respectivamente.

Se observa (figura 13) que la baja correlación entre la variable saberes previos y la dimensión nivel inferencial de la variable comprensión de textos se debe a la dispersión de los puntajes de estas.



**Figura 13.** Diagrama de dispersión para la correlación entre los saberes previos y la dimensión nivel inferencial.

**4.2.2.3. Los saberes previos y el nivel crítico en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017.**

El último objetivo específico es determinar la relación existente entre la variable saberes previos y la dimensión el nivel crítico en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017. La normalidad es medida mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov donde  $p < .05$  para los datos de la variable saberes previos es  $= .003$  y la dimensión nivel crítico es  $= .018$ , se indica que dichos datos no provienen de una distribución normal (tabla 16).

**Tabla 16**

*Resultado de la prueba de normalidad para la variable saberes previos y la dimensión nivel crítico*

Variable y dimensión	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Saberes previos <sup>1</sup>	.397	.013
Nivel crítico <sup>2</sup>	.815	.018

N = 180  
a. Corrección de significación de Lilliefors 1 y 2  $p < .05$

**Fuente:** Cuestionario sobre saberes previos y prueba de comprensión de textos.

Para verificar la correlación entre la variable saberes previos con la dimensión nivel crítico. Según la tabla 17, los resultados de la prueba de hipótesis para los saberes previos y el nivel crítico arrojó  $\rho = .316^*$ ; es decir, entre la variable y la dimensión hay una correlación baja, pero significativa ( $p = .028$ ).

**Tabla 17**

*Resultado de la correlación entre la variable saberes previos y la dimensión nivel crítico*

Variable	rho de Spearman	Sig. (bilateral)
Saberes previos	.316 <sup>*</sup>	.028
Nivel crítico		

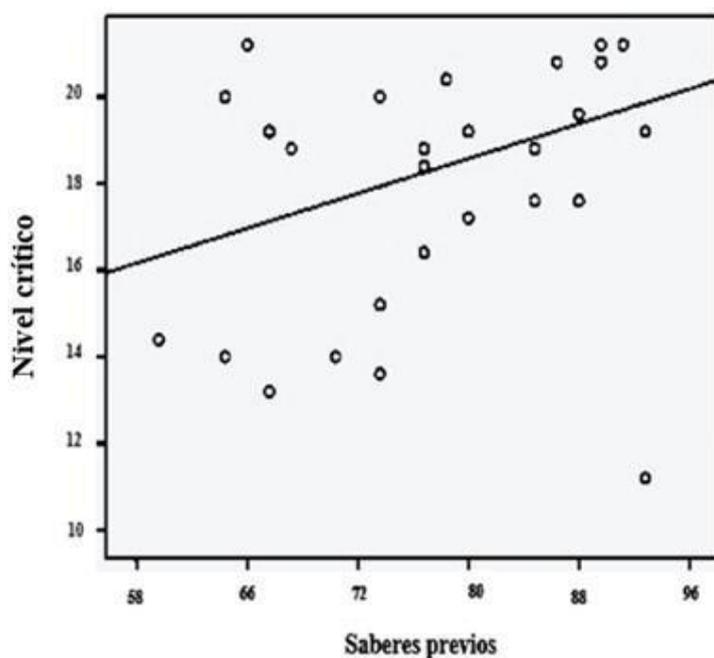
N = 180

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

$p < .05$

**Fuente:** Cuestionario sobre saberes previos y prueba de comprensión de textos (elaboración propia).

**Decisión.** Dado que  $p^* < .05$ , arroja .028 de significación, se colige que preexiste una relación significativa entre la variable saberes previos y la dimensión nivel crítico entre los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017. La correlación es positiva baja ( $\rho = .316$ ). Este nivel de correlación se debe a que, por un lado, los saberes previos están entre los niveles muy alto (66.1%) y alto (33.9%); en cambio, la dimensión del nivel crítico está en el nivel alto (41.7%) a muy alto (41.1%). La evidente dispersión de los puntajes de ambas variables determina la baja correlación entre las variables, según la figura 14.



**Figura 14.** Diagrama de dispersión para la correlación entre los saberes previos y la dimensión del nivel crítico.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1. Discusión de resultados**

El progreso de la comprensión de textos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017, se comprueba que esta posee cierta correspondencia con los saberes previos. Por ello, el estudio tiene como propósito central establecer el vínculo concurrente entre los saberes previos y la comprensión de textos. Los conocimientos previos son considerados desde mucho tiempo como primordiales para obtener nociones nuevas, según Novak (1993) el poder de la investigación nueva pende, en grado sumo, de nociones oportunas que se anticipen en una organización cognoscente. En las organizaciones de educación superior los saberes previos tienen gran importancia, pues el aprendizaje, finalmente, comienza con lo conocido y deriva a lo desconocido. Conectando las experiencias cotidianas con temas del aula y el conocimiento preexistente con los nuevos. Un contexto positivo asentado en la exploración es necesario en los discentes. Incluso, con poca cantidad de pensamientos precedentes se hace mucho para optimizar el aprendizaje en corto plazo, permitiendo una mayor profundidad para el futuro.

Después de disgregar y contrarrestando las hipótesis se puede sostener que el estudio desarrollado, concuerda con el análisis de Lekota (2014), en cuanto al uso del conocimiento previo como una de las estrategias cognitivas de lectura, es el impacto en la comprensión lectora ha quedado claro. La investigación apunta a investigar los predictores de la comprensión lectora, encontrar que el conocimiento previo es el que sale a la superficie, como tal, los maestros deberían poner énfasis en el conocimiento previo y a estrategias por igual, ya que todos pueden contribuir a mejorar de la comprensión lectora.

De igual forma, Rojas (2017) estudia el uso de estrategias metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la secundaria. El estudio demuestra cómo el uso de ciertas estrategias permite que el discente tome conciencia del proceso lector, de sus dificultades y cómo las enfrenta, logrando una mejor comprensión de textos.

Los resultados de la presente investigación, permiten comprobar que entre los saberes previos y la comprensión de textos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, existe una correlación baja ( $\rho = .359$ ), significativa al .043. Este nivel de correlación se da porque los saberes previos están en un nivel medio superior (42.2%) a alto (16.1%), incluyendo al nivel medio (16.1%). La comprensión de textos va del nivel superior alto (42.8%) y alto (39.4%). La variable comprensión de textos es mejor calificada que la variable saberes previos. La evidencia revela que los saberes previos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae - Lima, 2017 puede mejorar, aún más.

El estudio tuvo tres objetivos específicos. El primero de ellos fue fijar la correspondencia existe entre los saberes previos y el nivel literal. Este nivel es directo, donde se reconoce lo que muestran las palabras explícitas. Se identifican hechos, como fechas, nombres, lugares, y lo que puede fácilmente declararse y comprenderse, conociendo el significado de palabras desconocidas. A veces, el nivel literal implica, simplemente, identificar informaciones.

Los resultados de correlación indicaron que entre los saberes previos y el nivel literal es baja ( $\rho = .316$ ), pero significativa al .034. Se concluye la existencia de una relación significativa, a causa de que los saberes previos están entre los niveles medio superior (42.2%) a alto (16.1%), incluyendo al nivel medio (16.1%); y, en el nivel literal de la variable comprensión de textos está entre los niveles superior alto (64.1%) a alto (35.9%).

La correspondencia entre el conocimiento previo y la lectura debe ser recíproca. El conocimiento previo mejora la comprensión, al permitir a los lectores interpretar el texto, hacer conexiones, predecir y desarrollar inferencias mientras se está leyendo. A medida que los lectores aprenden, también se les está expandiendo sus conocimientos que, luego se almacena en la memoria y se conecta a los esquemas que se activan en procesos posteriores.

Del mismo modo, el presente estudio busca determinar la relación existente entre los saberes previos y el nivel inferencial de la variable comprensión de textos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017. Es preciso que se afinen los pensamientos precedentes, pues la capacidad de hacer inferencias, a partir de la información dada y de los conocimientos previos ha sido descrita como el corazón del proceso lector. Se ha demostrado que los estudiantes mejoran, significativamente, su capacidad de obtener el significado de la lectura cuando se les enseña directamente a cómo sacar conclusiones o hacer inferencias. Esta es una habilidad de la comprensión analítica que se hace automáticamente mientras se lee.

Cuando los lectores infieren se encuentran interactuando directamente con el texto. Los lectores hacen inferencias, casi inconscientemente, al llenar en los espacios en blanco con suposiciones lógicas basadas en pistas textuales, utilizando pensamientos precedentes. Hacer inferencias puede ocurrir, incluso, a nivel de la palabra (inferir el significado de una palabra), en el nivel del texto (hacer inferencias sobre los motivos de los personajes o las relaciones causales) y a nivel global-estructural (inferir el tema o descifrar la relación, entre los personajes o, a través de los textos).

Las consecuencias de correlación para verificar este segundo objetivo indica que entre los saberes previos y el nivel inferencial de los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, existe una correlación muy baja ( $\rho = .173$ ), no significativa ( $p = .344$ ). Este nivel de correlación se debe a que, por un lado, los saberes previos están entre los niveles medio superior (42.2%) a alto (16.1%), incluyendo, al nivel medio (16.1%); en cambio, la dimensión nivel inferencial está en superior alto (71.8%) y alto (28.2%). Como se advierte, el nivel inferencial supera a los saberes previos, deduciéndose, que este último debe mejorar.

De especial relevancia es el hecho de que los estudiantes representan mentalmente información que no está explícitamente mencionado en los textos, pero que derivan, principalmente, del proceso lector. Un aspecto importante para la elaboración de las inferencias se relaciona con el hecho de que los lectores combinan diferentes fuentes de información para construir un determinado modelo de situación.

Finalmente, el estudio busca determinar la relación existente entre los saberes previos y el nivel crítico de la variable comprensión de textos. La lectura eficaz no es solo el resultado de la precisión en la percepción e identificación de los elementos en el texto, sino más bien, de la habilidad del lector para producir opiniones, con respecto, al significado de palabras desconocidas.

Los resultados de la correlación para la tercera hipótesis específica, indican que entre los saberes previos y el nivel crítico de la variable comprensión de textos existe una relación baja ( $\rho = .316$ ), pero significativa ( $p = .028$ ). Por un lado, los saberes previos están entre los niveles medio superior (42.2%) a alto (16.1%), incluyendo al nivel medio (16.1%); empero, la dimensión del nivel crítico es superior alto (65.2%) a alto (30.9%). Un entorno de clase positivo, asentado en la exploración, es un requisito previo para que los estudiantes compartan lo que saben. Conectando experiencias cotidianas con temas de la clase, tomando en cuenta al conocimiento preexistente, con nuevos conceptos, se puede promover un aprendizaje significativo duradero.

Se sabe que la mayoría de los estudiantes desarrolla la habilidad lectora, pero la principal preocupación es si pueden entender el texto de manera crítica, pues con ello tendrían, inmejorables, habilidades comprensoras y pudiendo tener mayor éxito en sus estudios académicos. No existe un solo discurso sino muchos discursos que puedan valorar, en cualquier texto. Los estudiantes necesitan que se les enseñe en este nivel lectura, porque es importante que sepan que no solo puedan formarse un significado, sino muchos significados textuales.

## 5.2. Conclusiones

**Primera.** Existe una relación significativa ( $p = .045$ ) entre los saberes previos y la comprensión de textos en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, pero la correlación es positiva baja ( $\rho = .359$ ).

Este nivel de correlación tiene que ver con el comportamiento de las variables en la muestra de estudio. Los saberes previos son muy altos y altos; por otra, la comprensión de

textos se encuentra entre los niveles alto y muy alto. Si bien los estudiantes recurren a sus saberes previos, es notorio que no es tendencia correlacionarlos con la comprensión de textos. Se debe desarrollar estrategias académicas a nivel de los docentes, para que los alumnos logren tener un nivel muy alto y alto, correlativos entre saberes previos y comprensión de textos.

**Segunda.** Existe una relación significativa ( $p = .036$ ) entre los saberes previos y la dimensión del nivel literal en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, pero la correlación es positiva baja ( $rho = .316$ ). Tanto en los saberes previos como en el nivel literal los porcentajes son altos a muy altos; sin embargo, los saberes previos son, ligeramente, mejor que la dimensión del nivel literal de la comprensión de textos.

**Tercera.** Existe una correspondencia significativa ( $p = .044$ ) entre los saberes previos y la dimensión del nivel inferencial en los alumnos del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, pero la correlación es positiva baja ( $rho = .273$ ). Tanto en los saberes previos, como en el nivel inferencial, los porcentajes son altos a muy altos; sin embargo, los saberes previos son, ligeramente, mejores que la dimensión del nivel inferencial. De igual modo, se deben desarrollar estrategias que establezcan correlaciones perfectas, entre la variable y la dimensión investigada.

**Cuarta.** Existe una relación significativa ( $p = .028$ ) entre los saberes previos y la dimensión del nivel crítico en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017, cuya correlación positiva es baja ( $rho = .316$ ).

Este nivel de correlación tiene que ver con el comportamiento de la variable saberes previos y la dimensión del nivel crítico en la muestra de estudio. Si bien los estudiantes recurren a sus saberes previos, es notorio que no es tendencia correlacionarlos con el desarrollo del nivel crítico de la comprensión de textos. Se les debe considerar que los saberes previos, cuyos niveles, son muy altos a altos, les permitan elaborar argumentos para formular mejores opiniones.

### 5.3. Recomendaciones

Tomando en consideración el examen de los resultados y las conclusiones, corresponde hacer las siguientes recomendaciones:

**Primera.** Se deben mejorar las formas de evaluación, donde se analice realmente el conocimiento anterior del estudiante para leer. Esto puede tener efectos de largo alcance; sugerir que los aspectos del conocimiento metacognitivo, también debe ser evaluable. Los docentes deben considerar esta sugerencia, para un mejor desarrollo de los conocimientos precedentes en los alumnos del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – Lima, 2017.

**Segunda.** Ser estratégico no es solo aplicar praxis que pueda enseñarse con ejercicios; la práctica lectora es un método para aproximarse a las enseñanzas de lectura y relectura. Se requiere mucho más que conocer una estrategia; convirtiéndose, mejor, en una mixtura de estrategias, en lugar de usar un par de ellas. Esta mixtura, implica alterar, ajustar, modificar, probar y cambiar las tácticas según corresponda, hasta que se presente un problema de comprensión, que deba ser resuelto por el catecúmeno, con la guía del docente.

**Tercera.** La lectura implica un proceso interactivo, donde el lector produce significados activamente, en conjunto con los procesos cognitivos. Obviamente, hay una interacción continua entre el leyente preparado y el texto. El análisis crítico implica las siguientes habilidades: predecir, reconocer, comparar, evaluar y tomar decisiones. Si el conocimiento precedente está organizado, llevará al lector a perseverar y predecir aspectos en su interpretación del texto. No olvidemos que leer es una actividad compleja, que incluye aspectos psicológicos, lingüísticos y sociológicos. El lector toma un texto y le da sentido. El estudiante y el escritor usan el conocimiento previo para construir al texto. El significado no solo reside en el texto; es construido por interacción entre el conocimiento precedente y los mensajes textuales. Los docentes, en general, de la Universidad Sedes Sapientiae deben propiciar, continuamente, esta interacción entre saberes previos y lectura crítica, desarrollando sesiones con alto grado de juicios valorativos.

**Cuarta.** Las universidades públicas y privadas deben formar asociaciones con empresas, organizaciones cívicas y otros grupos de la sociedad, para promover la intervención de los universitarios en la educación básica, maximizando recursos para apoyar el aprendizaje escolar. Creando el programa de Proyección Social Interfacultades, extramuros, los

estudiantes del Programa Beca 18 dando charlas, seminarios, ferias del libro, etc., puedan fomentar el desarrollo de las habilidades lectoras, ya que ellos son el mejor ejemplo de sus propios logros.

## Bibliografía

- Abdelaal, N. y Sase, A. (2014). Relación entre el conocimiento previo y la comprensión de la lectura. *Advances in Language and Literary Studies*,.
- APA, A. A. (2016). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Arellano, L; Mendoza, G y Monjardín, A. (5 de julio de 2017). *El conocimiento previo en estudiantes de ingeniería y su relación con la motivación al aprendizaje*. Obtenido de [www.anfei.org.mx](http://www.anfei.org.mx):  
<http://www.anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/view/276/917>
- Banco Mundial. (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial: Equidad y Desarrollo* . Washington, D.C: Mundi-Prensa y Mayol Ediciones S.A.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. Bogotá: Pearson.
- Berninger, V.; Abbott, R.; Vermeulen, K. y Fulton, C. . (2006). *Paths to reading comprehension in at-risk second-grade readers*. Obtenido de SAGE Journals :  
<https://doi.org/10.1177/00222194060390040701>

Biemans, H y Simons, P. (1996). Una instrucción asistida por computadora: estrategia para promover el cambio conceptual. . *CONTACTO-2: Instructional Science*, 157-17.

Bloom, B. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Branda, L. (2009). *El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis*. Obtenido de <http://scielo.isciii.es>:  
<http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n1/revision.pdf>

Braze, D.; Tabor, W.; Shankweiler. D. y Mencl W. (2007). *Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults*. Obtenido de NCBI.

Carmona, S. (2016). *Comprensión lectora y Rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la UNAC durante el período académico 2014. Tesis para optar el Grado de Magister en Educación por la Universidad de Montemorelos*. México.

Casaus, S. (2013). *Conocimiento y mejora de la comprensión lectora en el Tercer Curso de Educación Primaria. Tesis de Maestría en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra*. Obtenido de [academica-e.unavarra.es](http://academica-e.unavarra.es):  
<https://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/8029/TFG%20SARA%20CA SAUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Clifford, M. (1982). *Enciclopedia práctica de la pedagogía (tomo 1)*. Barcelona : Oceano.

Dochy, F.; Moerkerke, G. y Segers, M. (29 de marzo de 2010). *El efecto del conocimiento previo sobre el aprendizaje en la práctica educativa: estudios que utilizan la evaluación del conocimiento previo*. Obtenido de Taylor and Francis Online:  
<https://doi.org/10.1080/09500799908666952>

- Echevarria, J.; Vogt, M. y Short, D. (2012). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Londres: Pearson.
- Espín, G. (2010). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 – 2010. Tesis de Grado de Magister en Docencia y Currículo*. Obtenido de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5943/1/FCHE-MDCES-743.pdf>
- Falieres, N; Antolín, M y García, M. (2006). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Buenos Aires: Editora Cultural Interamericana.
- Flammer, A y Kinzelbach, W. (2000). *Discourse Processing*. Amsterdam: North Holland.
- Flavell, J. (1987). *Speculation about the motive and development of metacognition*. Obtenido de APA.ORG: <https://www.apa.org/pubs/journals/dev/>
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Huancayo: Universidad Continental del Perú.
- Gerber, E. (2009). *Uso de la improvisación para mejorar la efectividad de la lluvia de ideas*. Obtenido de [https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.northwestern.edu/dist/3/3481/files/2012/11/Gerber\\_Improvisation\\_Brainstorming.pdf](https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.northwestern.edu/dist/3/3481/files/2012/11/Gerber_Improvisation_Brainstorming.pdf)
- Gonzáles, W. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora. Tesis de Maestría*. Pontificia Universidad católica del Perú, Lima.

Hayes, B. (2007). *Diseños de encuestas, usos y métodos de análisis estadísticos*. México: Editorial Oxford. .

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación científica. 6ta. Edición*. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia.: ASCD Association for Supervision and Curriculum Development.

Kagan, S. (2018). *Estructuras Kagan en el Aprendizaje Cooperativo*. Obtenido de <https://masterprofesorado8.wordpress.com:https://masterprofesorado8.wordpress.com/2018/01/14/estructuras-kagan-en-el-aprendizaje-cooperativo/>

Keene, E. y Zimmermann, S. (2007). *Thought mosaic: teaching comprehension in a reading workshop*. Portsmouth: Heinemann.

Kintsch, W. (1988). El papel del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de integración. *Psychological Review*, vol. 95(núm. 2), pp. 163-183.

Kolb, D.; Boyatzis, R., y Mainemelis, Ch. (2001). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. Obtenido de Learningfromexperience.com: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory.pdf>

- Kujawa, S. y Huske, L. (1995). *La guía del Proyecto Estratégico de la enseñanza y la lectura*. Oak Brook, IL.: NCREL. Obtenido de (1995). (Rev. ed.). Oak Brook, IL: Laboratorio educativo regional del norte central.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- Lekota, K. (2014). *Estrategias de comprensión de lectura: El uso de conocimientos previos como estrategia cognitiva de los estudiantes del Sexto Grado de Primaria. Tesis Universidad de Limpopo de Sudáfrica*. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/e06a/43469128da83188ca7650a9d6443d9688293.pdf>
- Lipton, L. y Wellman, B. (1998). *Pathways to understanding: Patterns and practices in the learning focused classroom*. Sherman, CT: MiraVia LLC.
- Llanos Cuentas, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de Primer Ciclo de carrera universitaria. Tesis de maestría UDEP*. Obtenido de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1814>
- Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 227-232.
- Manz, S. (2002). Una estrategia para previsualizar libros de texto: enseñar a los lectores a ser ladrones. *El maestro de lectura*, 434-435. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/20205077>
- Millán, N. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. Obtenido de Redalyc.org: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Minedu. (2008). *Diseño Curricular Nacional (DCN)*. Lima.

- Minedu. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Obtenido de [minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe):  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Miras, M. (1993). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.
- Mónroy, J. y Gómez, B. (abril de 2009). *Comprensión lectora*. Obtenido de Pepsic:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Moon, J. (2006). *Reflective Learning Workshop*. Obtenido de Dera.ioe.ac.uk:  
<https://dera.ioe.ac.uk/12993/1/4209.pdf>
- Muñoz, A. y García, R. (2013). *Propuesta didáctica de educación experiencial para disminuir las conductas agresivas en la clase de educación física del grado tercero del colegio I.E.D. Tabora Sede B. Tesis de Licenciatura*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Newton, D. (2012). *Enseñanza para la comprensión: Qué y cómo hacerlo*. Obtenido de Google Books:  
[https://books.google.com.pe/books?id=Y8aoAgAAQBAJ&pg=PA67&lpg=PA67&dq=Rowe+y+Rayford+\(1987,&source=bl&ots=eaP6\\_whB2C&sig=ACfU3U3LeNAq5096ZOgG1wX16c3JcMRLtA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjEgPKD8u7gAhVER6wKHbrvACYQ6AEwC3oECACQAQ#v=onepage&q=Rowe%20y%20Rayford%20](https://books.google.com.pe/books?id=Y8aoAgAAQBAJ&pg=PA67&lpg=PA67&dq=Rowe+y+Rayford+(1987,&source=bl&ots=eaP6_whB2C&sig=ACfU3U3LeNAq5096ZOgG1wX16c3JcMRLtA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjEgPKD8u7gAhVER6wKHbrvACYQ6AEwC3oECACQAQ#v=onepage&q=Rowe%20y%20Rayford%20)
- Novak, J. (2002). *Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners*. Obtenido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.10032>
- Ñaupas Paitán, H.; Mejía, E. y Novoa, E. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Bogota: Ediciones de la U.

- Ogle, D. (2000). Hazlo visual En . *M. McLaughlin y M.E. Vogt (eds) Creativity and innovation in content area learning*.
- Ontoria, A.; Gómez, J. y Molina A. (2000). *Potenciar La Capacidad De Aprender Y Pensar con juegos*. Madrid: Editorial Narcea.
- Perez, A y Sarzosa, E. (septiembre de 2017). *Las situaciones didácticas en la enseñanza de la variación del concepto de Gen*. Obtenido de redalyc@redalyc.org:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656000006>
- Piaget, G. (29 de abril de 2014). *Teoría del aprendizaje*. Obtenido de Issue:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1981.10821902?journalCode=riya20>
- Pinzás, J. (2004). *Se aprende a leer leyendo*. Lima: Editorial Barcelona.
- Pliego, N. (abril de 2011). *El aprendizaje colaborativo y sus ventajas en la educación intercultural*. Obtenido de Dialnet:  
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3746890.pdf>
- Reyes, T. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria, Tesis doctoral por la Universidad Nacional Abierta de Córdoba - Venezuela*. Isla de Margarita: UCO Press. 2016.
- Rial, A. y Varela, J. . (2008). *Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud: ejercicios resueltos con G-Stat*. La Coruña: Netbiblo.
- Rico, P. (2003). *La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Rojas, M. (2017). *Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María de Triunfo. Tesis de Maestría en Educación*. Obtenido de Cybertesis Repositorio de Tesis digitales de la UNMSM:  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7020/Rojas\\_sm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7020/Rojas_sm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schleicher , A. (2018). *Primera Clase: Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid: Fundación SANTILLANA.
- Seigneuric, A. y Ehrlich, M. . (2005). *Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation*. Obtenido de Researchgate.net:  
[https://www.researchgate.net/publication/225532850\\_Contribution\\_of\\_Working\\_Memory\\_Capacity\\_to\\_Children's\\_Reading\\_Comprehension\\_A\\_Longitudinal\\_Investigation](https://www.researchgate.net/publication/225532850_Contribution_of_Working_Memory_Capacity_to_Children's_Reading_Comprehension_A_Longitudinal_Investigation)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soto, C. (2003). *Metacognición*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Obtenido de Soto, C. (2003). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México: Limusa.
- Tobias, S. (1995). Interest, Prior Knowledge, and Learning. *Review of Educational Research*, 24 páginas.

- Tristán, A. y Mendoza, I. (enero - junio de 2016). *Taxonomías sobre creatividad*. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/14561/15170>
- Unesco - OEI. (2013). *Estrategia y programa de trabajo 2012-2017 de la OIE*. Obtenido de Oficina Internacional de Educación:  
<http://www.ibe.unesco.org/es/document/estrategia-y-programa-de-trabajo-2012-2017-de-la-oie>
- Vacca, R. y Vacca, L. (2008). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*. Obtenido de Researchgate:  
[https://www.researchgate.net/publication/264869786\\_Content\\_Area\\_Reading\\_Literacy\\_and\\_Learning\\_Across\\_the\\_Curriculum](https://www.researchgate.net/publication/264869786_Content_Area_Reading_Literacy_and_Learning_Across_the_Curriculum)
- Van den Bergh, V; Mortelmans, D; Spooren, P y Van Petegem, P. (2006). *Nuevos modos de evaluación en la educación basada en proyectos: los grupos de interés*. Obtenido de ScienceDirect:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X06000484>
- Victoria, J. y Ksenia, M. (2016). *Haciendo referencia a los estudios de la teoría de esquemas*. Obtenido de Psicología. Sr. Parker:  
<https://psychjvmkcom.wordpress.com/2016/05/19/evaluate-schema-theory-making-reference-to-studies/>
- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Obtenido de Google Books:  
[https://books.google.com.pe/books?id=mCJC-YufSHQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=mCJC-YufSHQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Weinert, F. y Perlmutter, M. (2013). *Memory Development: Universal Changes and Individual Differences*. Obtenido de Google Books:

[https://books.google.com.pe/books?id=AI8bgRLJ\\_UsC&pg=PA112&lpg=PA112&dq=Palincsar,+Brown+y+Martin+\(1987\)&source=bl&ots=1mfDYqGngm&sig=ACfU3U3uHC8H8lOfq8e-tTcVRQN87QUug&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwik7pXgsu\\_gAhWnTt8KHc-IBCwQ6AEwC3oECAcQAQ#v=onepage&q=Palincsar%2](https://books.google.com.pe/books?id=AI8bgRLJ_UsC&pg=PA112&lpg=PA112&dq=Palincsar,+Brown+y+Martin+(1987)&source=bl&ots=1mfDYqGngm&sig=ACfU3U3uHC8H8lOfq8e-tTcVRQN87QUug&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwik7pXgsu_gAhWnTt8KHc-IBCwQ6AEwC3oECAcQAQ#v=onepage&q=Palincsar%2)

Wurdinger, D. y Carlson, J. (2010). *Teaching for Experiential Learning: Five Approaches that Work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

## **Anexos**

### Anexos 1. Matriz de consistencia

Los saberes previos y la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica  
Sedes Sapientiae - Lima, 2017

Ana María Acero Cárdenas - Gianpaul Loyola Aznarán

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología						
<p><b>General</b> ¿Cuál es la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión lectora en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?</p>	<p><b>General</b> Determinar la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión lectora en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p>	<p><b>General</b> Los saberes previos se corresponden significativamente con la comprensión lectora en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p>	<p><b>Variable X:</b> Los saberes previos</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activación de conocimientos previos</li> <li>- Recuperación de experiencias personales</li> <li>- Utilización conocimientos y experiencias</li> <li>- Resolución de situaciones problemáticas</li> </ul> <p><b>Variable Y:</b> La comprensión lectora</p>	<p><b>Enfoque:</b> cuantitativo</p> <p><b>Alcance:</b> correlacional</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental transeccional correlacional</p> <p><b>Población:</b> 180 estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae de las Facultades de Ingeniería Ambiental, Ingeniería Agraria, ingeniería de Sistemas, ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Administración, Contabilidad, Psicología y Derecho</p> <p><b>Muestra:</b> Censal. Se incluyó a toda la población (180 alumnos). La muestra es no probabilística y por cuotas o grupos.</p> <p><b>Técnicas e instrumentos:</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Técnica</th> <th>Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Evaluación Escrita</td> <td>Prueba de comprensión de textos</td> </tr> <tr> <td>Encuesta</td> <td>Cuestionario</td> </tr> </tbody> </table>	Técnica	Instrumento	Evaluación Escrita	Prueba de comprensión de textos	Encuesta	Cuestionario
Técnica	Instrumento									
Evaluación Escrita	Prueba de comprensión de textos									
Encuesta	Cuestionario									
<p><b>Específicos</b> ¿Cuál es la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión literal en los discentes del sexto ciclo del</p>	<p><b>Específicos</b> Establecer la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión literal en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la</p>	<p><b>Específicos</b> Los saberes previos se corresponden significativamente con la comprensión literal en los discentes del sexto ciclo del Programa</p>								

<p>Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?</p> <p>¿Cuál es la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión inferencial en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?</p> <p>¿Cuál es la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión crítica en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017?</p>	<p>Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p> <p>Establecer la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión inferencial en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p> <p>Establecer la correspondencia entre los saberes previos y la comprensión crítico en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p>	<p>Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p> <p>Los saberes previos se corresponden significativamente con la comprensión inferencial en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p> <p>Los saberes previos se corresponden significativamente con la comprensión crítico en los discentes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae - Lima, 2017.</p>	<p><b>Dimensiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión literal</li> <li>- Comprensión Inferencial</li> <li>- Comprensión crítica</li> </ul>	<p><b>Procedimiento de análisis de datos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de base de datos</li> <li>- Utilización del software estadístico SPSS v.23 y el programa Excel v.2010.</li> <li>- Análisis descriptivo</li> <li>- Análisis inferencial</li> <li>- Interpretación y toma de decisiones</li> </ul> <p><b>Pruebas estadísticas a utilizar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prueba de Kolmogorov-Smirnov: Para comprobar la normalidad de las variables y dimensiones.</li> <li>- Pruebas Rho de Spearman: Para ejecutar las pruebas correlacionales, ya que todas las muestras no tienen distribución normal.</li> <li>- Nivel de significancia: Establecido en 0.05 (5% de error) para todas las hipótesis.</li> </ul> <p><b>Descripción de resultados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se calcularon la media, desviación estándar.</li> <li>- Tablas de frecuencias.</li> <li>- Tablas de resultados de prueba de hipótesis.</li> <li>- Gráfico de barras.</li> <li>- Diagramas de dispersión.</li> </ul>
---	--	--	--	---

## Anexos 2. Instrumento para la recolección de datos

---

### 2.1. Cuestionario sobre saberes previos

Estimado estudiante:

El instrumento que a continuación se te presenta tiene por finalidad recoger testimonio acerca de los saberes previos desarrollados durante el sexto ciclo en el Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – 2017.

Encontrarás un conjunto de enunciados que deberás responder marcando una de las cuatro opciones que se te ofrece:

- Siempre
- Frecuentemente
- Casi nunca
- Nunca

Marque con una X la opción que mejor exprese la realidad por la cual se te pregunta.

Sé sincero (a) y honesto (a) al elegir la opción adecuada para cada pregunta.

Escribe tu nombre, carrera profesional y modalidad de ingreso al Programa Beca 18. Del mismo modo, informarte que el presente cuestionario resguardará en el anonimato a los estudiantes evaluados.

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!**

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Carrera \_\_\_\_\_

Modalidad de Ingreso: \_\_\_\_\_

	N u n c a	C a s i n u n c a	F r e c u e n t e m e n t e	S i e m p r e
1. Cuando leo, relaciono lo que ya sé con lo nuevo que estoy aprendiendo.				
2. A través de la lectura presto atención a conceptos nuevos.				
3. El conocimiento previo relevante es un factor mucho más importante para la comprensión escrita que el dominio de la gramática.				
4. Los docentes activan los conocimientos previos, relacionándolos con el contenido del texto.				
5. Los docentes ayudan a interpretar el texto propiciando el análisis del vocabulario y la comprensión de estructuras de la frase o significados nuevos.				
6. Los docentes motivan nuestra participación activa y autónoma en la comprensión de los textos que leemos.				
7. Los docentes proponen ejercicios específicos que fomentan la toma de conciencia respecto al ritmo en que leemos y nos estimulan a mejorarlo progresivamente.				
8. El docente debe facilitar el proceso de lectura y guiarnos para leer cada vez mejor.				

9.	Los docentes desarrollan la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos.				
10.	El docente promueve la lectura independiente y autónoma para hacer deducciones, predicciones, anticipaciones y comprobaciones usando las propias claves o pistas que el texto proporciona.				
11.	Los materiales de lectura propuestos consideran el aporte de los estudiantes, sus intereses y necesidades de aprendizaje				
12.	Al leer, obtengo información que satisface mis expectativas e intereses personales.				
13.	Leo por placer, emoción o matar el tiempo.				
14.	Las actividades de lectura integran la destreza lectora con otras destrezas, pues en la vida real casi nunca leemos de forma aislada.				
15.	Antes o después de la lectura, hablamos o escribimos a partir de lo leído.				
16.	Las actividades de lectura son flexibles y variadas y, sobre todo, adecuadas al texto y al objetivo de la lectura.				
17.	Cuando leo, doy un significado personal a los textos, según mis expectativas y conocimientos previos				
18.	La lectura modifica la conducta de los lectores.				
19.	La lectura me permite autoconstruir mis conocimientos.				
20.	Los conocimientos adquiridos previamente permiten comprender la nueva información.				
21.	La lectura me permite crear y estructurar el conocimiento de manera individual o colectiva.				

22. Los saberes previos de mis compañeros me ayudan a comprender mejor lo que leo.				
23. El manejo de organizadores de información permite activar nuestros conocimientos previos.				
24. Los profesores plantean retos que motivan a los estudiantes a esforzarse en la comprensión de lo que leen.				
25. Las actividades de lectura buscan que los alumnos desarrollen estrategias para dar significado a lo que aprenden y lo adapten diferentes contextos sociales.				
26. Todas las actividades de lectura propuestas desarrollan las potencialidades del estudiante.				
27. Las actividades de lectura están orientadas a la aplicación de lo aprendido en situaciones problemáticas cotidianas.				
28. El docente facilita la solución de situaciones problemáticas encontradas en el texto.				
29. Los conocimientos previos facilitan la solución de situaciones problemas encontradas en el texto.				
30. Al leer un texto tengo la confianza necesaria de interpretarlo, pues siempre recorro a mis conocimientos previos.				
31. La actividad de prelectura de textos me ayuda a modificar actitudes o comportamientos anteriores al acto de leer un texto.				
32. Utilizo mis conocimientos previos en cualquier contexto de las actividades académicas.				

## 2.2. Prueba de comprensión lectora

Estimado estudiante:

El instrumento que a continuación se te presenta tiene por finalidad recoger testimonio acerca de los saberes previos desarrollados durante el sexto ciclo en el Programa Beca 18 de la Universidad Sedes Sapientiae – 2017.

Encontrarás un conjunto de enunciados que deberás responder marcando una de las cuatro opciones que se te ofrece:

- Siempre
- Frecuentemente
- Casi nunca
- Nunca

Marque con una X la opción que mejor exprese la realidad por la cual se te pregunta.

Sé sincero (a) y honesto (a) al elegir la opción adecuada para cada pregunta.

Escribe tu nombre, carrera profesional y modalidad de ingreso al Programa Beca 18. Del mismo modo, informarte que la presente prueba resguardará en el anonimato a los estudiantes evaluados.

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!**

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Carrera \_\_\_\_\_

Modalidad de Ingreso: \_\_\_\_\_

## **I. Texto Argumentativo**

¿Por qué no son talentos o aptitudes sino inteligencias? Gardner se dio cuenta de que las personas están acostumbradas a escuchar expresiones como: "no es muy inteligente, pero tiene una maravillosa aptitud para la música", pero para él en realidad son inteligencias. "Estoy siendo un tanto provocativo intencionalmente. Si hubiera dicho que había siete clases de competencia, la gente hubiera bostezado y dicho 'sí, sí'. Pero llamándolas 'inteligencias' estoy diciendo que nos hemos inclinado a colocar un pedestal una variedad llamada inteligencia, y que en realidad hay una pluralidad de éstas, y algunas cosas en las que nunca hemos pensado como 'inteligencia' de manera alguna".

Gardner estableció ciertas pruebas que cada una de las inteligencias debía cumplir para ser consideradas una inteligencia en todo el sentido de la palabra y no simplemente un talento o una aptitud. Los criterios que usó incluyen los siguientes ocho factores:

Aislamiento potencial por daños cerebrales: gracias a su trabajo Gardner tuvo la oportunidad de trabajar con individuos que habían sufrido accidentes o enfermedades que afectaron ciertas áreas específicas del cerebro. En muchos casos las lesiones cerebrales parecerían haber perjudicado una inteligencia mientras otras quedaron intactas.

Gardner está defendiendo la existencia de siete sistemas cerebrales relativamente autónomos. La existencia de "idiotas sabios", prodigios y otros individuos excepcionales: Gardner sostiene que ciertas personas pueden ver una inteligencia que opera en un nivel muy alto, como si fueran grandes montañas que se levantan en un horizonte llano. "Los idiotas sabios son individuos que muestra habilidades superiores en una parte de una de las inteligencias, mientras sus otras inteligencias funcionan en niveles bajos. Hay idiotas sabios que tienen memorias musicales, hay idiotas sabios que dibujan de una manera excepcional, hay idiotas sabios que son capaces de leer textos muy complejos, pero no comprenden lo que están leyendo".

Una historia característica de desarrollo junto con un conjunto definible de desempeños expertos de "estado-final": Gardner sostiene que las inteligencias son galvanizadas por la participación en alguna actividad culturalmente valorizada y que el crecimiento del individuo en esa actividad sigue un esquema desarrollo determinado. Cada actividad basada en una

inteligencia tiene su propia trayectoria evolutiva: es decir, cada actividad tiene su propio tiempo para surgir en la infancia temprana, su propia forma de llegar a su pico durante la vida y su propia manera de declinar, de manera gradual o rápida al llegar a la vejez.

La capacidad matemática parecería tener trayectoria un poco diferente. No emerge tan temprano como la habilidad para componer música, pero llega a su cumbre a una edad temprana. Un repaso de la historia de las ideas matemáticas surge (SIC) de personas después de los cuarenta años. Cuando una persona llega a esta edad puede considerársele como un matemático genial.

Por otro lado, uno puede convertirse en un novelista exitoso a los 40 años, a los 50 o aún después. Uno puede tener 70 años y decidir dedicarse a la pintura. Una historia evolutiva y la plausibilidad evolutiva: Gardner concluye que cada una de las siete inteligencias cumple la condición de tener raíces embebidas profundamente en la evolución de los seres humanos, y aún antes, en la evolución de otras especies. Así, por ejemplo, la inteligencia espacial puede estudiarse en las pinturas rupestres. De manera similar, la inteligencia musical puede encontrarse en la evidencia arqueológica de instrumentos musicales primitivos, así como en la variedad de los cantos de las aves.

La teoría de las Inteligencias Múltiples también tiene un contexto histórico. Ciertas inteligencias parecerían haber sido más importantes en otras épocas de lo que son hoy. La inteligencia corporal-kinésica, por ejemplo, era más valorizada hace 100 años en Estados Unidos, cuando la mayoría de la población vivía en medios rurales, y la habilidad para cosechar granos y construir silos recibía una fuerte aprobación social. De manera similar, ciertas inteligencias pueden llegar a ser más importantes en el futuro.

Apoyo de los descubrimientos de la psicometría: las mediciones estandarizadas de las habilidades humanas proveen la "prueba o test" que la mayoría de las teorías de la inteligencia usan para corroborar la validez de un modelo. Gardner a pesar de no estar de acuerdo con este tipo de test, sugiere que podemos encontrar apoyo a la teoría de las Inteligencias Múltiples en muchas pruebas estandarizadas existentes.

Apoyo proveniente de trabajos de psicología experimental: Gardner sugiere que examinando estudios psicológicos específicos podemos ver cómo las inteligencias funcionan aisladas unas de otras. Por ejemplo: ciertos individuos pueden dominar la lectura, pero no llegan a transferir esa habilidad a otras áreas como las matemáticas. De manera similar, en los estudios de habilidades cognitivas tales como la memoria, la percepción o la atención podemos ver evidencias de que los individuos poseen habilidades selectivas.

Una operación central o un conjunto de operaciones identificables: Gardner dice que del mismo modo que una computadora requiere de un conjunto de operaciones para funcionar, cada inteligencia posee un conjunto de operaciones centrales que sirven para impulsar las distintas actividades que corresponden a esa inteligencia.

La susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico: uno de las (SIC) mejores indicadores del comportamiento inteligente es la capacidad de los seres humanos de utilizar símbolos. Gardner sugiere que la habilidad de simbolizar es uno de los factores más importantes que separan a los seres humanos de la mayoría de las otras especies. Señala que cada una de las siete inteligencias en su teoría cumple con el criterio de poder ser simbolizada. Cada inteligencia posee su propio sistema simbólico. Para la inteligencia lingüística hay una cantidad de lenguas habladas o escritas, para la Inteligencia Espacial hay una gama d lenguajes gráficos que utilizan arquitectos, ingenieros y los diseñadores, etc.

Goriz, B. (2005). Inteligencias múltiples. Argentina: El Cid Editor. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/ucsursp/reader.action?docID=10328198&ppg=3>

### **Nivel literal**

1. ¿Cómo se diferencia a la inteligencia del talento o la aptitud?

---

---

---

2. ¿Qué evidencias evolutivas pueden demostrar el desarrollo de las inteligencias múltiples?

---

---

---

### **Nivel inferencial**

3. ¿Qué sucedería si cada inteligencia no tuviera un sistema simbólico?

---

---

---

4. Sin un conjunto de operaciones identificables, se llamaría «inteligencia».

---

---

---

### **Nivel crítico**

5. ¿Cree usted que en la actualidad se estimulen actividades que refuercen los diferentes tipos de inteligencia?

---

---

---

---

## **II. Texto expositivo**

El feminicidio palabra utilizada por primera vez por Diana Russel y Jill Radford en 1992, es el equivalente a homicidio de mujeres, es un delito que abarca todo tipo de crimen cometido contra las mujeres por su condición de mujer, es un problema multidimensional que visualiza una situación de violencia sistemática y silenciada durante muchos siglos por la indiferencia y tolerancia social.

Es una forma extrema e irreparable de violencia directa hacia las mujeres y relacionada directamente con el delito de homicidio, visibilizando un trasfondo no reconocido: la misoginia en la muerte diaria de mujeres. Es un problema social, económico, político y cultural; es un problema del Estado y la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, se puede decir que es un acto que no responde a una coyuntura ni actores específicos, pues se desarrolla en cualquier momento y las mujeres víctimas no poseen un perfil único de rango de edad ni de condición socioeconómica. Sin embargo, existe mayor incidencia de la violencia en mujeres en edad reproductiva.

Como bien se mencionó líneas arriba, los autores de los crímenes tampoco responden a una especificidad ya que estos actos pueden ser realizados por personas con quienes la víctima mantiene un vínculo afectivo, amical o social, como por ejemplo familiares, parejas, enamorados, novios, convivientes, cónyuges, exconvivientes, excónyuges o amigos. También es realizado por personas conocidas, como vecinos, compañeros de trabajo y estudio; de igual

forma que por desconocidos para la víctima. Asimismo, puede ser perpetrado de manera individual o colectiva, e incluso por mafias organizadas.

No obstante, de lo dicho, existe un factor común en el ambiente donde se desarrollan estos sucesos, y es el machismo, comportamiento colectivo sostenido en un sistema social organizado de manera desigual y donde el poder es ejercido por el hombre y la mujer no está siendo asumida como semejante ni como persona sujeta a derechos y libertades en igualdad de condiciones.

Por lo tanto, los feminicidios son expresiones de una estructura simbólica colectiva profunda que se manifiesta en la cotidianeidad de la vida de las mujeres, en el discurso de los medios de comunicación, en el lenguaje utilizado por muchas autoridades que atienden casos de violencia, en los argumentos que esgrime el agresor para justificar sus crímenes y en la poca voluntad política para abordar el problema dentro de las prioridades del Estado.

Sulmi, B. (2012). El feminicidio: un atentado contra la dignidad de la mujer. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/ucsursp/reader.action?docID=10693344&ppg=6>

### **Nivel Literal**

6. ¿Qué relación tiene la misogamia con el feminicidio?

---

---

---

7. ¿Según el autor, existe mayor incidencia de feminicidio en mujeres con edad reproductiva?

---

---

---

**Nivel inferencial**

8. Deduce: ¿Qué sucede con los hijos de las víctimas de feminicidio?

---

---

---

9. ¿Qué hubiera sucedido si Diana Russel y Jill Radford no nombraran al feminicidio?

---

---

---

**Nivel crítico**

10. ¿Crees que el dogma religioso influye en la discriminación por género? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

**III. Texto narrativo**

Mi primer contacto con la gordura fue hace más de 50 años; en la primera infancia, como todos los niños, éramos como esponjas que absorbíamos todo lo que nos rodeaba: imágenes, sensaciones, palabras nuevas; mi vocabulario era bastante convencional, porque así era mi familia.

Por aquel entonces, palabras como gacho o chicho eran palabras malas, que no usaba la gente decente, y por supuesto que otras imprecaciones -caray, estúpido, imbécil, etc. estaban absolutamente prescritas y no se pronunciaban.

Un día, cuando mi primo llegó a casa, le pregunté por un amiguito mutuo, a lo que contestó: "Yo no me llevo con él, me cae gordo".

¿Le cae gordo?, me pregunté. El compañerito no era obeso ni mucho menos, ¿por qué entonces decía mi primo que estaba gordo? El adjetivo no tuvo significado hasta que entendí que "caer gordo" es "caer mal", ser desagradable, un poco tonto, un poco distante, difícil de tratar, un poco pesado; sí, era "pesado", tal vez por eso "caía gordo".

Nunca volví a pensar en los significados ocultos de esa palabra hasta que, decenios más tarde, dediqué parte de mi práctica profesional al tratamiento de los grandes obesos, cuya salud está deteriorada y su calidad de vida es mala o francamente deplorable.

Con ellos aprendí que el mundo de los obesos es muy distinto al de los demás mortales. Contrario a lo que se dice, no existen los "gordos felices", sino que sufren por muchas razones, algunas personales, y por sus achaques, enfermedades y limitaciones en sus actividades cotidianas; otras, las más importantes y graves, tienen que ver con la discriminación que la sociedad hace de ellos, en particular en los últimos años del siglo pasado y en los pocos de éste (Sic).

Y entonces recordé el "me caes gordo" como una razón para excluir del grupo a un compañero; "me caes gordo" como la explicación del rechazo a su amistad; "me caes gordo" como una forma más de discriminación, que se añade a tantas discriminaciones que existen en el mundo, tan difíciles de erradicar.

Y para acentuar el problema de quienes actualmente tienen gran sobrepeso, ha surgido la llamada "cultura light", cuyo objetivo es la búsqueda de una figura sin grasa hasta eliminar el último gramo de ésta en el cuerpo, lo que, como todos los excesos, no es saludable y se acompaña de una secreta campaña de rechazo y discriminación a quienes sufren sobrepeso y van por ahí ostentando "llantitas" o "llantotas". La cultura light puede llegar a extremos gravísimos que debemos denunciar.

En estos casi 30 años de atender enfermos con obesidad he aprendido mucho de ellos. Mientras he hecho todo lo posible por aliviar su enfermedad, he descubierto que dentro de cada enfermo obeso hay un individuo sano y fuerte, que quiere salir y vivir como los demás. He aprendido también a respetar y a querer a mis pacientes obesos y a todos los individuos con esta enfermedad; me duele lo que ocurre, porque sé que los obesos son tan inteligentes, productivos y creativos como el resto de los mortales, pero están encerrados y la sociedad los rechaza de tal manera que no pueden demostrar sus cualidades y lograr sus metas como quisieran.

Con el tiempo cambian las costumbres, hoy niños, jóvenes y adultos tienen un vocabulario mucho más amplio, y palabras que antes eran ofensivas a los oídos de la sociedad se pronuncian con total desparpajo, sin que nadie se sonroje, pero curiosamente el "me caes

gordo" sigue vigente, y lo oímos con frecuencia, lo que comprueba una cruel complicidad entre el exceso de peso y el rechazo social arraigada en la sociedad, tanto o más que antes.

Si este libro ayuda a entender cómo vemos, tratamos y juzgamos a los individuos con exceso de peso, estaré muy contento, porque ellos, como todos nosotros, tienen sentimientos, afectos, amores y desamores, ilusiones, proyectos y planes, y no hay razón alguna para impedirles que vivan plenamente.

La palabra gordo aparece en el castellano hacia el siglo xii, inicialmente como apodo; encierra una intención insultante en el sentido de "torpe" o "tonto", y al parecer proviene del latín *gurdus*, que significa "pesado", "obtuso", "necio" o "bobo".

Hacia el siglo xiv (Sic), la palabra gordo se refiere a "quien tiene muchas carnes", o "es abultado y corpulento".

El Diccionario Enciclopédico Espasa Calpe de 1925 señala que gordo es "el que tiene muchas carnes", "abultado", "corpulento"; "pingüe, craso y mantecoso", "que excede de la medida regular y corpulencia que debe tener", pero también es "tonto, torpe, poco avisado".

Y si analizamos más a fondo la palabra obeso, nos encontraremos también con sorpresas: obesa deriva del latín *obesus* que, irónicamente, es el participio pasado del verbo *obedere*, que significa adelgazar, carcomer, roer; en este sentido, esta ironía es semejante al adjetivo que se aplica para quien no tiene ni un cabello en la cabeza o está calvo (de *calvarius*, calavera) pero también se le llama "pelón".

Obeso, en el Diccionario Espasa Calpe, es "el que tiene gordura en demasía"; "pesado", "corpulento", "que sufre adiposis generalizada".

De modo que obeso es un término más científico y médico, en tanto que gordo es un adjetivo calificativo que tiene una carga emocional muy importante, ya que el gordo no sólo es voluminoso, sino torpe, tonto, inútil, etc., y eso es de gran importancia para la vida de quien sufre exceso de peso.

Y en este momento, estimado lector, le pido que reflexione: ¿cuántas veces ha dicho de alguien que "le cae gordo", y al pensarlo o decirlo lo asocia no sólo a su aspecto físico, sino sobre todo a su actitud, a su lentitud, a su falta de energía, a su torpeza o ineptitud?

Y si usted tiene una figura "promedio", ni delgada ni gruesa, ¿recuerda cuántas veces se ha quedado mirando a quien tiene una gran obesidad?, ¿cuántas veces ha comentado con quien está a su lado "mira ese gordo"?, ¿cuántas veces ha lamentado que alguien esté con un gran peso? ("pobre muchacho, mira cómo está"). No podemos escapar a esa crítica que puede ser auténtica, pero también mordaz.

Y si usted tiene mucho peso, ¿ha sentido como un puñal las miradas de quienes le ven pasar?, ¿ha escuchado una y otra vez "buenos consejos" para bajar de peso que agreden su autoestima?, ¿ha rechazado una invitación a una fiesta, a un baile o a la playa, porque no le gusta su cuerpo?, ¿ha sentido en toda su magnitud la carga emocional de la palabra gordo? Si es así, usted puede ser uno de los millones de individuos a los que la sociedad critica, margina o de plano excluye simplemente por tener una figura diferente o más peso corporal.

Álvarez, R. (2004) ¡Me caes gordo! La discriminación light. México: Plaza y Valdés, S.A.  
de C.V. Recuperado de:  
<http://site.ebrary.com/lib/ucsursp/reader.action?docID=10877685&ppg=18>

### Nivel literal

11. ¿Qué significa la frase «me cae gordo»?

---



---



---

12. ¿Según el autor cómo se define a la "cultura light"?

---



---



---

### Nivel inferencial

13. ¿Qué sucedería si las personas no les otorgarían significados ocultos a las palabras?

---



---



---

### Nivel criterial

14. ¿Crees que la herencia lingüística proviene de la familia? Justifique su respuesta.

---



---

---

---

15. ¿La discriminación en nuestra sociedad ha evolucionado? Justifique su respuesta.

#### **IV. Texto instructivo**

La cafeína es un estimulante que causa el estrechamiento de los vasos sanguíneos (vasoconstricción).

La ergotamina pertenece a un grupo de medicamentos llamados alcaloides del cornezuelo. Funciona al estrechar los vasos sanguíneos alrededor del cerebro. La ergotamina también afecta los patrones de flujo sanguíneo que están asociados con ciertos tipos de dolores de cabeza.

La cafeína y la ergotamina es un medicamento combinado que se usa para tratar o prevenir un dolor de cabeza tipo migraña.

Este medicamento solo tratará un dolor de cabeza que ya ha comenzado. No evitará los dolores de cabeza por migraña ni reducirá la cantidad de ataques.

La cafeína y la ergotamina no deben usarse para tratar los dolores de cabeza por tensión comunes o cualquier dolor de cabeza que parezca ser diferente de sus dolores de cabeza por migraña habituales.

La cafeína y la ergotamina también pueden usarse para fines no mencionados en esta guía del medicamento.

Este medicamento puede dañar al bebé nonato o causar defectos de nacimiento. No lo use si está embarazada.

No debe usar cafeína y ergotamina si tiene enfermedad coronaria, presión arterial alta, problemas de circulación, enfermedad hepática o renal, o una infección grave llamada sepsis.

Algunos medicamentos pueden causar una disminución peligrosa en el flujo sanguíneo cuando se usan con cafeína y ergotamina. Una disminución severa en el flujo sanguíneo al cerebro y otras partes del cuerpo puede provocar efectos secundarios peligrosos.

Dígale a su médico sobre todos los medicamentos que usa y los que comienza o deja de usar, especialmente: atazanavir, boceprevir, claritromicina, delavirdina, fosamprenavir, imatinib, indinavir, isoniazida, itraconazol, ketoconazol, nefazodona, nelfinavir, nicardipina, posaconazol, quinidina, quinidina, saquinavir, telaprevir, telitromicina o voriconazol.

No use este medicamento si es alérgico a la cafeína o la ergotamina, si está embarazada o si tiene:

- enfermedad coronaria
- alta presión sanguínea
- problemas de circulación sanguínea
- enfermedad del hígado
- enfermedad del riñón o
- Una infección grave llamada sepsis.

La toronja y el jugo de toronja pueden interactuar con la cafeína y la ergotamina y provocar efectos secundarios no deseados. Evite el uso de productos de toronja mientras toma cafeína y ergotamina.

Dígale a su médico sobre todos los medicamentos que usa, y aquellos que comienza o deja de usar durante su tratamiento con cafeína y ergotamina, especialmente:

Siga todas las instrucciones en la etiqueta de su receta. Nunca use más de la dosis recomendada. El uso excesivo de medicamentos para la migraña puede empeorar los dolores de cabeza. Informe a su médico si el medicamento parece dejar de funcionar tan bien en el tratamiento de sus ataques de migraña. Este medicamento no es para uso diario.

Para usar tabletas de cafeína y ergotamina:

Tome 2 tabletas de cafeína y ergotamina tan pronto como note síntomas de dolor de cabeza, o después de que un ataque ya haya comenzado.

Si su dolor de cabeza no desaparece por completo, puede tomar 1 tableta más después de que hayan transcurrido al menos 30 minutos.

Si se necesita medicación adicional, puede tomar 1 tableta cada 30 minutos hasta un total de 6 tabletas para un ataque de migraña.

Si aún tiene síntomas de migraña después de tomar un total de 6 tabletas, llame a su médico. No tome más de un total de 6 tabletas en un período de 24 horas. No tome más de un total de 10 tabletas durante un período de 7 días.

Tomado de: Ergotamina y Cafeína (actualizada al 2017). En. MedlinePlus  
 Información de salud para usted. Recuperado de:  
<https://medlineplus.gov/spanish/druginfo/meds/a601048-es.html>

### **Nivel literal**

16. El texto considera tomar las tabletas en un lugar oscuro, pero, además, estar relajada ¿Por qué es importante esto?

---

---

---

17. Según el texto, ¿Por qué la ergotamina y la cafeína deben tomarse combinadas?

---

---

---

**Nivel inferencial**

18. ¿Qué sucedería si se tomara más de 10 tabletas a la semana?

---



---



---

**Nivel crítico**

19. ¿Crees que la cafeína logra curar la migraña?

---



---



---

20. ¿Crees que la cafeína logra curar la migraña?

---



---



---

**V. Texto discontinuo (Afiche)**

Tomado de: <http://peruanosnews.com/noticias/wp-content/uploads/2016/08/afiche-ni-una-menos.jpg>

**Nivel literal**

21. Según el afiche, ¿quién promueve la marcha?

---

---

---

**Nivel inferencial**

22. ¿Consideras que la imagen presentada te ayuda a identificar los objetivos perseguidos por el grupo que la promueve?

---

---

---

23. ¿Consideras que el afiche estaría dirigido sólo a las mujeres maltratadas? Explica.

---

---

---

**Nivel crítico**

24. ¿Cuál sería tu respuesta si en el afiche se pusieran la imagen de un varón maltratado?

---

---

---

---

25. ¿Qué opinas de la frase “una imagen vale más que mil palabras”? fundamenta tu respuesta

---

---

---

---

## VI. Texto discontinuo (infografía)

### Las sustancias tóxicas del cigarro y sus efectos letales en la salud

#### Autopsia del cigarro



#### Los riesgos de fumar

El fumador tiene más riesgo de contraer estas enfermedades

- 1 Leucemia mieloide  
Disminución del flujo sanguíneo cerebral
- 2 Padece de Cataratas
- 3 Cáncer de laringe y boca
- 4 Cáncer de pulmón
- 5 Arritmia, taquicardia muerte súbita
- 6 Cáncer de estómago
- 7 Cáncer de hígado
- 8 Cáncer de riñón y páncreas
- 9 Cáncer de vejiga
- 10 Cáncer de útero



#### Los riesgos de fumar

- Más de **10 mil** peruanos murieron en el 2010 a consecuencia del tabaco
- Al **2005** había **6 millones de fumadores**
- Por cada **2** fumadores varones hay **1** mujeres que fuma

Tomado de: <http://www.larepublica.pe/infografias/las-sustancias-toxicas-del-cigarrillo-30-05-2012>

### Nivel literal

26. Según la infografía ¿Consideras que la muerte súbita sería provocada por el consumo del cigarro? ¿Por qué?

---



---



---

### Nivel inferencial

27. ¿Consideras que el cáncer de pulmón es una enfermedad que ocurre principalmente en las personas que fuman? ¿Por qué?

---



---



---

28. ¿Por qué el cáncer de pulmón es una enfermedad que ocurre, con mayor incidencia, a los varones?

---

---

---

**Nivel crítico**

29. ¿Consideras que la persona que fuma se está envenenando?

---

---

---

---

---

30. Estando en la era del conocimiento acelerado, las redes sociales y con millones de publicidad antitabaco, ¿por qué la gente sigue fumando? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

**Anexos 3. Matriz de especificaciones técnicas del instrumento**

Tabla 3.1

Matriz de especificaciones técnicas del cuestionario de conocimientos previos

Dimensiones	Indicador	Ítems	Puntaje		
			Mínim	Máximo	Total
<i>Activación de conocimientos previos</i>	Se generan propuestas para que puedan activarse los conocimientos previos.	2, 6, 15, 23	0	8	24
	El alumno manifiesta los conocimientos previos.	12			
	Se identifican los conocimientos previos del alumno.	4,			
	Se determinan los objetivos en función de los conocimientos previos	3, 20			
<i>Recuperación de experiencias personales</i>	Las experiencias recuperadas son importantes para mi desarrollo personal-académico.	17, 19, 26, 30	0	8	24
	Las experiencias recuperadas son replicadas tanto en la teoría como en práctica académica.	21			
	Con las experiencias recuperadas modificó situaciones rutinarias.	13			
	La recuperación de experiencias facilita la innovación en el desempeño académico.	10, 16,			

Dimensiones	Indicador	Ítems	Puntaje		
			Mínim	Máximo	Total
<i>Utilización conocimientos y experiencias</i>	Se ayuda al alumnado a lograr una comprensión más compleja construyendo nuevos conocimientos sobre sus saberes previos.	<b>1, 7, 9</b>			
	Se facilita al alumnado para que aplique lo aprendido en otros contextos como en casa o en la comunidad.	<b>14, 18, 32</b>			
	Se anima al alumnado a realizar actividades de prelectura que modifiquen el hábito lector.	<b>31</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>24</b>
	Se diseñan actividades pedagógicas que requieren la colaboración del alumnado para conseguir un producto común.	<b>11</b>			
<i>Resolución de situaciones problemáticas</i>	Aplica los conocimientos previos y los relaciona con el problema.	<b>27, 29</b>			
	Demuestra profundidad en el análisis del problema.	<b>24</b>		<b>8</b>	<b>24</b>
	Plantea alternativas pertinentes para la solución del problema.	<b>25</b>	<b>0</b>		
	Participa en el grupo, aportando conocimientos, escuchando a los demás, y discutiendo en forma eficiente.	<b>5, 8, 22, 28</b>			

#### Índices y Categorías de respuestas

- |   |                |
|---|----------------|
| 0 | Nunca          |
| 1 | Casi nunca     |
| 2 | Frecuentemente |
| 3 | Siempre        |

**Tabla 3.2**

Matriz de especificaciones técnicas de la prueba de comprensión lectora

Dimensiones	Indicador	Ítems	Puntaje			Índices y Categorías de respuestas
			Mínimo	Máximo	Total	
Literal	Distinguir entre información importante o medular e información secundaria.	1, 2	0	10	30	0 = incorrecto  1 = correcto
	Saber encontrar la idea principal.	6, 7				
	Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.	11, 12				
	Reconocer las secuencias de una acción.	16, 17				
	Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.	21, 26				
Inferencial	Predecir resultados.	3, 4	0	10	30	
	Inferir secuencias lógicas.	8, 9				
	Inferir efectos previsibles a determinadas causas.	13, 18				
	Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.	22, 23				
	Prever un final diferente.	27, 28				
Crítica	Calificar la dimensión de un texto desde un punto de subjetivo.	5, 10	0	10	30	
	Diferenciar un acontecimiento de una conjetura.	14, 15				
	Expresar una opinión ante un suceso.	19, 20				
	Exteriorizar las repercusiones que les induce un texto.	24, 25				
	Examinar el propósito de quien escribe.	29, 30				

**Anexos 4. Evidencia de la validez del instrumento**

**Resumen de calificaciones por juicio de expertos para el Cuestionario sobre saberes previos y para la Prueba de textos.**

Profesional	DNI	Centro de trabajo	Cuestionario Saberes Previo	Prueba de Comprensión
			Puntaje	Puntaje
Dr. Oscar M. Dávila Rojas	10379965	Universidad Católica Sedes Sapientiae.	95 %	95 %
Mgr. Verónica Fernández M.	40962158	Universidad Católica Sedes Sapientiae.	95 %	95 %
Dr. José A. Lastarria Zapata	06121782	Universidad Católica Sedes Sapientiae	95 %	95 %
Promedio de calificación:			95 %	95 %













## Anexos 5. Resultados: confiabilidad del cuestionario de saberes previos

**Tabla 5.1**

*Estadísticos de fiabilidad del cálculo del índice alfa de Cronbach para el cuestionario sobre saberes previos*

Cuestionario	Alfa de Cronbach	N de elementos
Saberes previos	.856	32

*Fuente:* Prueba IBM SPSS Statistics 23.0

**Conclusión:** El índice  $\alpha = .856$  significa que el cuestionario presenta buena consistencia. El instrumento es confiable y puede usarse en la investigación.

**Tabla 5.2**

*Niveles de confiabilidad para el coeficiente de consistencia alfa de Cronbach*

Baja consistencia interna	$\leq 0.59$
Aceptable consistencia interna	0.60 a 0.79
<b>Buena consistencia interna</b>	<b>0.80 a 0.89</b>
Elevada consistencia interna	0.90 a 1.00

*Fuente:* Kaplan y Saccuzzo (2001)

**Anexos 6. Resultados: confiabilidad del examen en comprensión de textos**

Tabla 6.1

Estadísticos de fiabilidad del cálculo del índice según el método Kuder Richardson 20 para la prueba de comprensión de textos

Kuder Richardson 20	N de elementos
0.65	32

*Fuente:* Ñaupas Paitán, Mejía y Novoa (2014) Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis

**Conclusión:** El índice K Richardson = .065 significa que la prueba de comprensión de textos presenta un nivel confiable, por lo que puede usarse en el estudio.

## Anexos 7. Autorización para la ejecución del trabajo de investigación.



Jesús María, 23 de noviembre de 2017

Econ. Jorge Hugo Figueroa Anamaría  
**Coordinador General de la Oficina Beca 18 – UCSS**  
 Presente.-

Reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente, la Unidad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, presenta a los maestristas ANA MARÍA ACERO CÁRDENAS Y GIANPAUL LOYOLA AZNARAN quienes participan en la **MAESTRÍA EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**.

Los participantes de la maestría desean realizar su investigación de tesis en *La importancia de los saberes previos en la comprensión de textos de los estudiantes de Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – 2017*; por ello solicita su autorización para aplicar los instrumentos de evaluación, que consisten en una prueba escrita y el desarrollo de un cuestionario, a los participantes del programa Beca 18 un día por la mañana.

Se expide el presente documento a solicitud de los interesados para los fines que estimen conveniente.

Atentamente,



**Mg. Verónica Fernández Montemayor**  
 Responsable Académica de Maestrías  
 Unidad de Ciencias de la Educación y Humanidades

[www.ucss.edu.pe](http://www.ucss.edu.pe)

## Anexos 8. Galería fotográfica





