



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

INCORPORACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS
TICS PARA INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE LA
FACULTAD DE DERECHO DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA DEL PILAR PULGAR FLORES

LIMA – PERÚ

2016



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Asesor

Dr. José Livia Segovia



Jurado de Tesis

Presidente

Dra. Elisa Robles Robles.

Vocal

Mg. Virgilio Holguín Reyes

Secretaria

Mg. Marianella Zeña Sencio



A mi madre que es un ejemplo de superación y esfuerzo para mí.

A mi padre que ya partió pero sus enseñanzas siguen vivas en mí.

A mi esposo por su apoyo incondicional y siempre me impulsó a continuar.

A mis hijos que son el motor de mi vida y el regalo más grande de Dios.



Agradecimientos

Un inmenso agradecimiento a Dios por los Dones de la Sabiduría y Entendimiento para lograr culminar con éxito esta etapa profesional de mi vida.

Gracias a mi padre por todo lo que de él aprendí.

Gracias infinitas a mi madre por su apoyo constante.

Gracias a mi esposo siempre alentándome a continuar y brindarme su colaboración.

Gracias a mis hijos, la razón de mi vida, por comprender mis largas horas de trabajo.

A todos ellos gracias nuevamente



INDICE

RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN.....	13
Capítulo I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.1. Planteamiento de la investigación.....	15
1.2. Objetivos de la investigación	21
1.3. Justificación de la investigación	21
Capítulo II MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	25
2.1. Antecedentes	25
2.2. Bases teóricas de la investigación.....	32
2.2.1 Enfoque cognitivo en los que se sustenta el uso de las herramientas TICs ...	33
2.2.2 Herramientas TICs: Aula virtual	37
2.2.3 Las TICs en la lectura.....	40
2.2.4 Aportes de las TICs a la Comprensión Lectora en sus diferentes momentos	41
2.2.5 La lectura.....	46
2.2.6 Momentos de la lectura	48
2.2.7 Niveles de lectura	49
2.2.8 Comprensión lectora	50
2.2.9 El proceso de comprensión lectora.....	52
2.2.10 Enfoques de Comprensión lectora.....	54
2.2.11 Niveles de comprensión lectora.	56
Capítulo III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	60
3.1. Hipótesis general.....	60
3.2. Hipótesis específicas	60
Capítulo IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	61
4.1. Tipo y nivel de la investigación	61
4.2. Diseño de la investigación	62
4.3. Universo, población y muestra	62
4.4. Definición y operacionalización de las variables y los indicadores	63



4.5 Técnicas e instrumentos.....	64
4.6. Plan de análisis.....	66
4.7 Consideraciones éticas.....	67
Capítulo V RESULTADOS.....	69
Capítulo VI DISCUSIÓN.....	77
Capítulo VII CONCLUSIONES.....	85
Capítulo VIII RECOMENDACIONES.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	96
Matriz de consistencia	
Matriz del instrumento	
Programa de Intervención	
Test de Comprensión Lectora	
Información referencial al trabajo de investigación	



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.....	69
Tabla 2. Comparación del pretest y postest con la prueba de Wilcoxon para el nivel literal.....	70
Tabla 3. Comparación pre y post test para nivel inferencial, crítico y comprensión lectora general.....	71
Tabla 4. Comparación de frecuencias pre y post para test nivel literal. (Tabla 4).....	72
Tabla 5. Comparación de frecuencias pre y post test para nivel inferencial. (Tabla 5)	73
Tabla 6. Comparación de frecuencias pre y post test para nivel crítico considerando bajo, medio alto.	74
Tabla 7. Comparación de frecuencias pre y post test para comprensión lectora general considerando nivel bajo, medio y bajo	75
Tabla 8. Comparación porcentual pre y post test para los niveles literal, inferencial, crítico y comprensión lectora general. (Tabla 8)	76



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la muestra.....	69
Figura 2. Diferencia significativa a nivel literal entre el pre test y el pos test.....	70
Figura 3. Diferencia significativa a nivel inferencial y crítico entre el pre test y el pos test ..	71
Figura 4. Comparación de frecuencia de estudiantes en bajo, medio y alto; antes y después del Programa del nivel literal.	72
Figura 5. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto; antes y después del Programa del nivel inferencial.....	73
Figura 6. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto; antes, después del Programa del nivel crítico.....	74
Figura 7. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto antes, después del Programa de la comprensión lectora general.....	75
Figura 8. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto antes, antes y después de la intervención.....	76



RESUMEN

La situación educativa respecto a la comprensión lectora en la educación superior llevó a explorar cómo mejoraría si los estudiantes universitarios utilizaran herramientas tecnológicas durante la lectura.

Esta investigación se estructuró a través de un Programa de Intervención diseñado con sesiones presenciales y virtuales; dotando a los estudiantes de herramientas tecnológicas útiles para la comprensión lectora. Por ello se aplicó una prueba de comprensión lectora de Violeta Tapia (1977) antes y después de la intervención al grupo. El objetivo de esta investigación consistió en demostrar que el nivel de comprensión de lectura puede mejorar si los estudiantes emplean herramientas tecnológicas mientras leen diferentes textos narrativos.

En la presente investigación se concluyó que los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima mejoraron la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico; en términos generales elevaron su comprensión lectora mediante el empleo de algunas herramientas tecnológicas presentes en el Aula Virtual de la universidad.

El valor de esta investigación que incorpora herramientas TICs a la lectura de textos narrativos en los estudiantes con dificultades de comprensión lectora, encuentra sustento en que somos parte de una sociedad tecnológica y por lo tanto la educación no es ajena a estos cambios y así los estudiantes son parte de esta nueva era.

Palabras clave: Comprensión lectora, textos narrativos, herramientas TICs



ABSTRACT

The educational situation about reading comprehension in higher education led to explore how to improve if college students technological tools during reading.

This research was structured through an intervention program designed to face and virtual meetings; giving students useful technological tools for reading comprehension. Therefore, a reading comprehension test Violeta Tapia (1977) was applied before and after the intervention group. The objective of this research was to demonstrate that the level of reading comprehension may improve if students use technology tools as they read different narrative texts.

In this investigation it was concluded that the undergraduate students of the Faculty of Law at a private university in Lima improved reading comprehension literal, inferential and critical levels; generally they raised their reading comprehension by using some technological tools present in the Virtual Classroom of the university.

The value of this investigation that incorporates ICT tools to read narrative texts in struggling students reading comprehension, finds support that we are part of a technological society and therefore education is no stranger to these changes and so students they are part of this new epoch.

Key words: reading comprehension, narrative texts, ICT tools



INTRODUCCIÓN

La presente investigación respondió a la necesidad actual de leer y comprender aquello que se lee. La sociedad se ha globalizado, en donde la información cada día se actualiza y se propaga con mayor rapidez, exige que todas las personas, en particular los profesionales y futuros profesionales, renueven, modifiquen y amplíen sus conocimientos previos con relación a los nuevos conocimientos circulantes. De ahí la importancia de una adecuada comprensión lectora, que además de propiciar el desarrollo de la persona, fomenta también el desarrollo de la sociedad.

Es sabido que la fuente del conocimiento se halla en los libros y por ello que el leer implica comprender lo que se lee para luego convertir esa información en conocimiento y apropiarse de ella.

Sin embargo muchos estudiantes del país tienen serias dificultades para comprender lo que leen, muchas de las evaluaciones PISA (2012) han arrojado resultados en los cuales los estudiantes peruanos ocupan lugares muy bajos en relación a estudiantes de otros países. Es por eso que esta investigación a través de un Programa de Intervención buscó incrementar la comprensión lectora utilizando algunas herramientas tecnológicas.

Asimismo, este programa estuvo dirigido a estudiantes universitarios de primer ciclo, cuya edad fluctúa entre 16 y 18 años, quienes presentaron dificultades en la comprensión lectora y a través de este Programa pudieron encontrar herramientas tecnológicas que lo ayudaron a mejorar sus carencias, es decir, leer para comprender, el que representa uno de los objetivos centrales de la propuesta. Para la evaluación del programa se utilizó la prueba de comprensión lectora de Violeta Tapia (1977) que permitió recoger información



sobre el nivel de comprensión lectora, que los alumnos tenían antes y después de aplicada la propuesta, lo que permitió hacer un contraste entre un “antes” y un “después”.

Por otra parte, cabe mencionar que este trabajo contiene las siguientes partes: en primer lugar, se ha planteado el problema de estudio, la formulación de objetivos, y justificación de la investigación. En una segunda parte, se ha desarrollado los antecedentes del estudio, así como un exhaustivo marco teórico sobre los dos grandes ejes de la investigación: herramientas TICs y comprensión lectora. Luego, se plantea el diseño y metodología de la investigación así como el análisis y la discusión de los resultados.

Finalmente, se incluye las conclusiones y recomendaciones a las que se arriba luego de haber profundizado en cada una de las variables estudiadas, y de acuerdo a la realidad del grupo elegido. En los anexos, que se localizan al final del trabajo, se encuentra la matriz del instrumento, la matriz de consistencia, el instrumento mismo aplicado para la evaluación de los estudiantes e información referencial a la investigación.

Capítulo I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento de la investigación

a) Caracterización del problema

La situación educativa en emergencia respecto a la comprensión lectora en nuestro país públicamente declarada, es la que da luces a esta problemática educacional. El problema de comprensión lectora se presenta desde la etapa escolar y por ende al llegar a la universidad; los estudiantes universitarios manifiestan esta deficiencia, se sabe que a nivel internacional, los resultados educativos del Perú en la última década lo ubican por debajo de la media del resto de países de la región (Ministerio de Educación, 2010). Aunque se ha obtenido un incremento a través de los años en que se aplicó las evaluaciones PISA, los resultados de Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, 2009) para el año 2009 posicionan al Perú como el tercer país más bajo de los 65 participantes a nivel mundial y el último en comparación con ocho de la región. Pues los resultados indican que cerca del 80% de estudiantes no llegan al tercer nivel en comprensión de lectura de un total de seis países establecidos (Ministerio de Educación, 2010).

En los resultados de la La Evaluación Censal de Estudiantes 2011 (Ministerio de Educación, 2012) reporta que el 29.8% de estudiantes de segundo de primaria alcanza el nivel esperado para su grado en comprensión de textos es decir, ser capaz de deducir el tema central de un texto, establecer relaciones causa-efecto e identificar datos explícitos. Aunque se observa un progreso a lo largo del tiempo (16% en el 2007, 16.9% en el 2008, 23.1% en el 2009, y 28.7% en el 2010), todavía más de la mitad del alumnado no alcanza estas capacidades (Ministerio de Educación, 2008a, 2010a, 2011).



En los últimos resultados del examen PISA 2013, aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Perú alcanzó un puntaje de 384 puntos, respecto de los 496 que se establece como calificación mínima; es decir, hay un déficit de 112 puntos entre el estándar mínimo y los puntajes obtenidos por el Perú (Pisa, 2013); lo cual significa que aún existe un porcentaje alto de estudiantes que muestran serias dificultades en comprender lo que leen y ello va a repercutir de manera profunda para convertir la información en conocimiento.

Por otra parte se aprecia que los estudiantes universitarios han perdido la destreza de lectura previamente adquirida, lo que se conoce como “analfabetismo funcional” (Arrieta de Meza y Meza, 1997), y esta falta de dominio de las habilidades lectoras antes practicadas lo aleja cada vez más de la información disponible en los textos narrativos y no narrativos lo cual afecta de manera sustancial a la carencia de comprensión lectora.

Según estudios realizados en América Latina por la UNESCO en estudiantes que terminaron la educación básica, se llegó a la conclusión que entre el 20 y 25% de ellos tienen grandes dificultades para leer y escribir, fundamentalmente por razones de desuso entre grupos de personas que no necesitan estas habilidades en su trabajo.

El replanteamiento actual del problema del analfabetismo funcional ocurre dentro del grupo de estudiantes que terminaron la etapa de formación básica; se trata de identificar y compensar lagunas entre la población joven y adulta y de ofrecerle la posibilidad de adquirir conocimientos nuevos no disponibles en el entorno escolar durante el período en que participaron de él (UNESCO, 2013)

El analfabetismo funcional es un fenómeno que es frecuente en los estudiantes universitarios, por tanto es vital la necesidad de que estos se sientan interesados en



retomar y volver a practicar estas estrategias de lectura, ya que el consecuente desuso impide que interpreten lo que leen.

Los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima mostraron serias deficiencias para comprender textos narrativos, es así que por ejemplo en una lectura reconocieron las ideas principales con cierta dificultad, establecieron algunas relaciones e hicieron interpretaciones sencillas utilizando un tiempo bastante extenso, y aún más, una mayor duda para comprender textos complejos e información implícita, para comparar y contrastar ideas y asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas.

Cabe destacar que para leer un texto narrativo, el lector necesita destrezas lingüísticas para entender las cadenas referenciales, las estructuras sintácticas y los significados de palabras recurrentes en este tipo de textos (Snow & Uccelli, 2009); los estudiantes requieren destrezas sociocognitivas para atribuir sentimientos y estados mentales que expliquen las acciones de los personajes (Selman, 2003); y también demanda saberes previos sobre el mundo, pues todo texto asume cierto conocimiento sin el cual es imposible comprender lo leído (Snow, 2002). Por otro lado, la comprensión de una narración se guía por la consideración de las estructuras globales de este tipo de textos como es la introducción, clímax y resolución como lo expresa Perfetti (2005) que permiten realizar diferentes niveles de análisis de la comprensión lectora.

Existen evidencias de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y de retener que la prosa expositiva, en la narración que puede ser ficticia o una combinación de lo real con lo ficticio (PISA, 2000) y para el caso de la presente investigación se partió de esta naturaleza de textos con fines de elevar la comprensión lectora.



La narración se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal y orientada hacia metas mientras que la exposición abunda más en conceptualizaciones descriptivas. Se hacen más inferencias y apreciaciones a partir de los textos narrativos que de los expositivos (PISA, 2000).

Así de acuerdo a los resultados de las evaluaciones de la profesora del curso de Lenguaje 1 que constan en el Departamento Académico respecto a las pruebas de comprensión lectora que efectuó en base a textos de lectura durante el desarrollo del curso de Lenguaje I, se obtuvo como resultado que un 70% de los estudiantes de un aula de 60 alumnos de I ciclo salieron desaprobados pues la comprensión fue deficiente o escasa lo que trajo como resultado un bajo rendimiento en su desempeño académico en el curso de Lenguaje I .

Siendo la lectura una actividad útil para recoger, procesar y transferir información en cada una de las áreas del currículo de la universidad; es preciso que los estudiantes utilicen herramientas que fortalezcan el proceso de lectura y así permitan mejorar su nivel de comprensión, consiguiendo de esta manera, vencer dificultades para acceder al conocimiento de los diversos textos, pues leer supone dos componentes la decodificación siendo esta casi automática y la comprensión, más bien significa la interpretación, darle sentido al significado, en donde los estudiantes universitarios tienen limitaciones (Pinzás, 2011).

En atención a este problema se ha visto necesario encontrar una herramienta que posibilite a los estudiantes universitarios mejorar su comprensión lectora, como sería utilizar las herramientas TICs a través del Aula Virtual con fines educativos pues una cosa es la utilización de herramientas TICs para dar información y facilitar las gestiones administrativas y otra bien distinta, es utilizar el ciberespacio como un nuevo escenario

para desarrollar actividades educativas por parte de los docentes universitarios (Area, 2001).

La lectura en medio electrónico representa un proceso de construcción de conocimiento a partir de varias fuentes interrelacionadas por medio de los hipervínculos (Warschauer, 2000). Según el autor, al pasar de la página impresa a la pantalla del ordenador, la lectura exige nuevas habilidades tales como capacidad para buscar y seleccionar la información. Así como encontrar, añadir, reordenar y extraer de los textos digitales aquello que necesita el lector, en el caso de considerarlo relevante; debido a sus conexiones con otros textos que están relacionados con el tema, transfiriendo de manera eficaz la información y adaptándose a las necesidades individuales. En este sentido facilita la interacción entre el lector y el texto digital.

Los nuevos procesos de pensamiento que se requieren, además de los que se necesitan para comprender los textos impresos tradicionales, están en el plano estructural del texto y no en el aspecto. El sistema lingüístico, como tal, sigue siendo el mismo, las intenciones comunicativas también lo son. Lo que es diferente es la presentación de los mismos, de modo que a nivel de operaciones cognitivas el proceso de fondo permanece. Lo que hace diferente el proceso es la organización en la forma de presentar estos elementos y al respecto Villota (2004) señala que la lectura en un entorno virtual rompe la linealidad de la lectura en papel y asume saltos con base en el hipervínculo. Esta navegación requiere nuevas destrezas como recordar la ruta trazada, contextualizar el texto cada vez que la pantalla imprime el documento y sobre todo impone la habilidad de relacionar los conceptos abordados para luego recomponer un nuevo documento, así el estudiante universitario tendrá la posibilidad de leer textos digitales completos, como también verse obligado a buscar información que lo lleve a otros conceptos o

hipervínculos que amplíen la necesidad de información ya que en algunos casos, el texto impreso representa solo una parte del tema, sea una separata, un capítulo y al tener la posibilidad de acceder a internet podrá investigar en forma completa.

En virtud a estos cambios y formar parte de una sociedad donde la tecnología de la información ha permitido grandes avances en todos los aspectos de la vida, que exige profesionales competentes y así como lo expresa Prensky (2001) que además hoy los estudiantes son considerados nativos digitales pues es una generación que ha crecido inmersa en las Nuevas Tecnologías, es por lo tanto irreversible la presencia de estas herramientas en los ambientes universitarios para brindar mayor facilidad a la lectura.

Los espacios educativos requieren también otras formas de aprendizaje, cuyos docentes son considerados también inmigrantes digitales, por tanto la comprensión lectora, no es ajena a esta transformación y estos recursos tecnológicos totalmente familiares para los estudiantes podrían ser empleados como un soporte para la comprensión lectora.(García, Portillo & Romo, 2009).

Finalmente con la utilización de las herramientas TICs mediante el Aula Virtual se espera mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico.

b) Enunciado del problema

La situación problemática anterior derivada por encontrar la manera en que el uso de las herramientas tecnológicas, mediante el aula virtual podría mejorar la comprensión lectora, permite realizar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál será el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del aula virtual en la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de una universidad privada de Lima?

1.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del aula virtual en la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.

Objetivos específicos

1. Establecer el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del aula virtual en la comprensión lectora de textos narrativos- nivel literal en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.
2. Establecer el efecto de incorporar herramientas TICs a través del aula virtual en la comprensión lectora de textos narrativos-nivel inferencial en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.
3. Establecer el efecto de incorporar herramientas TICs a través del aula virtual en la comprensión lectora de textos narrativos- nivel crítico en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.

1.3. Justificación de la investigación

La presente investigación responde a la necesidad actual de contribuir a ampliar los conocimientos de la comprensión lectora en relación a la utilización de las herramientas TICs en los estudiantes universitarios para mejorar la competencia lectora, tan útil y necesaria en la vida académica y en su desempeño como futuros profesionales. Estas herramientas tecnológicas en el campo de la comprensión lectora no han sido empleadas

en los estudiantes universitarios de primer ciclo de la Facultad de Derecho. Por otro lado implican nuevas competencias digitales en la comprensión lectora utilizando recursos virtuales que representen un soporte al método tradicional.

En la actualidad las instituciones educativas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones de jóvenes que no han conocido un mundo sin Internet (UNESCO, 2013).

Lo que significa por tanto, que las herramientas tecnológicas forman parte importante en la vida de los estudiantes quienes manejan con mucha habilidad los recursos digitales y en este sentido es necesario que dentro de los espacios educativos puedan servir de apoyo para sus aprendizajes.

La sociedad ha cambiado y hoy en pleno siglo XXI en donde la tecnología ocupa un sitio importante en la vida de ser humano, la educación no se puede mantener alejada de estos cambios sino más bien ponerlos a su servicio. El tema de la comprensión lectora es un tópico latente en el ámbito de la Educación Superior pues es evidente que hay un porcentaje aún alto de estudiantes que muestran serias dificultades en comprender lo que leen.

El empleo de las herramientas tecnológicas en los espacios educativos se convierte en una estrategia para indagar, consultar, y navegar en páginas de internet y de esta manera ayuda a los estudiantes a mejorar los procesos de comprensión lectora, siempre con la guía del docente. Según Martín (2006), las potencialidades comunicativas de las herramientas TICs se destacan en su característica de conectividad. Se trata de aprovechar las ventajas de ellas para favorecer los procesos de interacción social que ayudan a construir conocimiento e intercambiar y compartir conocimiento ya construido.

El aporte de esta investigación es dotar al área de Lengua de la Facultad de Derecho de un Programa de Intervención en el que se han incorporado las herramientas TICs mediante el aula virtual como un apoyo a las técnicas tradicionales que los estudiantes universitarios ya conocen pero que han dejado de practicar.

El aula virtual brinda a los estudiantes universitarios herramientas tecnológicas aplicadas al aprendizaje y debe ser considerada como parte de una estrategia dentro de los programas curriculares en el área de Lenguaje en lo que se refiere a la comprensión lectora. Se sabe que hoy ya no se construye el significado exclusivamente de los libros tradicionales o de una clase magistral. Hoy el conocimiento está disponible desde la pantalla. Estos entornos virtuales generan múltiples estrategias de comprensión lectora, nuestra intención es saber potenciar y desarrollar la calidad de este nuevo modelo de manera significativa. En esta abundancia de influencias hipermediales, podría asumirse que nuestra sociedad contemporánea cuenta con un espectacular sistema de alfabetización en lengua oral y escrita, ya no tan sólo en los términos clásicos sino con particular atención a todo tipo de discursos multimodales y en diversos grados de especialización como lo explica Henao y Ramírez (2007). De igual forma, la reconciliación integradora de los contenidos, y, por consiguiente, la comprensión lectora de textos digitales y su posterior utilización, radica exclusivamente en los usuarios. Son ellos quienes seleccionan y transforman la información disponible en una organización cognitiva particular, que constituirán los nuevos conocimientos.

El lector universitario hace uso de nuevas estrategias y destrezas digitales que tan familiares son para ellos. Así en el campo de la comprensión lectora la presente investigación buscó aplicar un Programa de Intervención diseñado con actividades presenciales y virtuales utilizando herramientas tecnológicas que se encontraron



inmersas en el aula virtual de la Facultad de Derecho la cual le ofreció al estudiante universitario posibilidades de encontrar un texto y poder leerlo de inmediato, características principal del entorno virtual; interactividad dada en este caso por la facilidad que tiene el usuario de encontrar información en el material, pautas para analizarla y actividades sugeridas, proporcionada por la versatilidad de los recursos digitales tal como lo señala Barroso (2007).

Finalmente tanto docentes como estudiantes podrán aplicar en el futuro estas técnicas virtuales que favorecerán el incremento de los niveles de análisis de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios.



Capítulo II MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes

El interés por mejorar la calidad en el desarrollo de la comprensión de la lectura ha aumentado considerablemente en los últimos años. En tal sentido, existen investigaciones que demuestran que el empleo de la tecnología mejora la comprensión lectora, las mismas que tienen sentido vinculante con el trabajo que se llevó a cabo.

Borras (2001) explica que el Ministerio de Educación de España hace referencia a un proyecto desde el año 2001 titulado Integración de recursos didácticos digitales en la enseñanza del español y su incidencia en el modelo de enseñanza – aprendizaje, donde se plantea un aula virtual de español con comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y vocabulario, diseñado en Plataforma e- learning para los centros educativos de nivel secundario.

En este `proyecto se resalta la convicción que la integración de las TICs en la práctica docente representa un reto complejo, pero también una mayor posibilidad para la evolución y la mejora de dicha práctica, el Instituto Cervantes (2002) ha apostado firmemente por un proyecto cuyo objetivo último es la plena integración, de recursos tecnológicos en la actividad cotidiana de los centros educativos. Se pretende que responsables académicos, alumnos y profesores dispongan de medios que hagan su trabajo más fácil, atractivo, eficaz y personalizado. Finalmente los resultados obtenidos reflejaron que se incrementó el nivel de comprensión lectora en los estudiantes mediante el empleo de los recursos didácticos (Borras, 2001).

Henao(2002), en una investigación experimental titulada ¿Qué incidencia tienen las estrategias utilizadas para explorar un texto hipermedial en la comprensión y aprendizaje de los contenidos? realizada por investigadores de la Universidad de Antioquia, Medellín-

Colombia; explica las estrategias que utilizaron estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica y así determinar la incidencia que tienen estas estrategias en el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje de los contenidos; estos leyeron tres libros: el primer grupo en formato impreso y el otro grupo en electrónico sobre tópicos diferentes. El grupo que leyó los textos electrónicos mostraron mayor entusiasmo pues estos textos contenían componentes audiovisuales, un diccionario electrónico y un espacio para tomar apuntes sobre el material leído. El grupo que utilizó el texto “hipermedial” tuvo que activar los hiperenlaces y así iniciaron una labor de exploración para poder analizar el texto.

A nivel de la evaluación post test el 89% de los estudiantes sometidos a la lectura de textos hipermediales obtuvo puntaje superior al otro grupo que no los leyó en electrónico, cuyos estudiantes obtuvieron en un 30% puntajes altos. La presente investigación logró demostrar que estos estudiantes de noveno grado de educación básica lograron elevar el nivel de comprensión lectora.

En Latinoamérica, se realizó el estudio Influencia del Programa INHIRE (2006), en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de la carrera profesional de educación secundaria, especialidad comunicación, del Instituto Superior Pedagógico Hermano Victorino Elorz Goicoechea de Sullana, Piura realizado por Nole, S., Rosales. (2006).

Este trabajo de investigación se desarrolló para demostrar el rol protagónico que tiene la comprensión lectora a nivel superior. Para validar el instrumento de la investigación se realizó la aplicación de un cuestionario a docentes expertos en el área de comunicación.

La investigación se inició identificando y formulando el problema con la finalidad de delimitarla y determinar el objetivo general. Una vez establecidos los propósitos de estudio se procedió a darle sustento a través del marco teórico - conceptual.

La metodología empleada para esta investigación fue experimental, se clasificaron los instrumentos de recolección de datos en función a las variables. Se administró una prueba exploratoria antes de la aplicación de la experiencia a 60 estudiantes de la especialidad de comunicación, séptimo ciclo de la institución. Se aplicaron los instrumentos de recolección de datos a través del pretest; se procedió a procesar e interpretar la información en base a una estadística cuantitativa descriptiva; finalmente se estableció el número de sesiones a realizar en el aula.

Este Programa contempló entre otras estrategias metacognitivas, la titulación y subtitulación, ideas principales y secundarias, inferencias, predicciones, anticipaciones y reconstrucción global de la información. Al finalizar el programa, para verificar las hipótesis se aplicó el postest con las mismas características del pretest y con la realización del mismo proceso estadístico. En el último se apreció un incremento significativo en la comprensión de textos narrativos alcanzados por los estudiantes a quienes se aplicó el Programa.

De otra parte, en un artículo publicado por el MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia) bajo el título de “La competencia oral y escrita en la educación superior” (Peña, 2008), se plantean las razones que explican la importancia del lenguaje oral y escrito en la universidad y se proponen algunas orientaciones que puedan servir de base para su desarrollo y evaluación. En esta investigación se hallan conceptos importantes relacionados con la lectura en los jóvenes universitarios y su conexión con la tecnología y se señala que el computador y el internet han transformado la lectura, la escritura y las formas de comunicación de una manera mucho más dramática que cualquier otra tecnología, desde la invención de la imprenta (Peña, 2008).

Así pues este aumento del uso de las herramientas tecnológicas en la presente investigación descriptiva pone de manifiesto que el incremento de la circulación de la

información hoy en día se divulga con mayor rapidez, por ello es preciso que los estudiantes fortalezcan sus destrezas digitales para buscar, seleccionar y evaluar críticamente la información encontrada en la Web.

En lugar de limitarse a dominar un conjunto de técnicas para decodificar y analizar textos impresos, el estudiante tendrá que convertirse por necesidad en un lector estratégico, capaz de trazar mapas y encontrar sus propias rutas para navegar sin extraviarse por este mar de información (Peña, 2008).

Por otro lado, la investigación cuasi experimental de Gómez (2008) titulada “Objeto de aprendizaje como recurso digital de apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora” tuvo por objeto aplicar recursos digitales en una asignatura con la finalidad de mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial, crítico-valorativo e intertextual en estudiantes universitarios del pregrado en el curso de Comunicación Lingüística con una intensidad académica de tres horas semanales de una universidad pública de Colombia. Inicialmente a los estudiantes se les aplicó una preprueba para conocer el nivel de comprensión y una encuesta sobre el uso de recursos digitales. La propuesta consistió en un diseño de actividades con diversas lecturas y unos ejercicios que se resolvían con recursos digitales; cada uno con instrucciones claras tanto de las preguntas como del uso de los recursos digitales para el estudiante. Finalmente se aplicó una postprueba para conocer los resultados y una encuesta. Así luego de los resultados obtenidos se percibió una clara mejora en la comprensión lectora a nivel literal, inferencial, crítico-valorativo e intertextual. Lo que permite asegurar que el uso de estos recursos dentro de los diseños instruccionales representa una estrategia didáctica y metodológica que mejora las prácticas lectoras.

En estudios de Marzal (2011) sobre proyectos que se encuentran actualmente en investigación, se halla el proyecto de investigación aplicada, titulado “Alfabetización en Información y Competencias Lectoras: herramientas de acceso para la sociedad de la información y el conocimiento”. Dicho proyecto tiene como objetivo principal diseñar pautas para un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal, acrónimo que significa Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea; el cual está a cargo del gobierno del Uruguay. Dicho Plan tiene como destinatarios los niños de los ciclos escolares primarios y también jóvenes de Enseñanza Secundaria y Superior. Se basa en otorgar a cada estudiante un computador personal para realizar tareas de aprendizaje. En un principio, el plan aspiraba a promover la inclusión digital y una vez que alcanzado este objetivo, se abocó a la apropiación de las tecnologías por parte de los contextos educativos, lo que ha conducido a poner mayor énfasis en la comprensión lectora mediante el uso de algunas herramientas tecnológicas.

En el siguiente estudio “Diseño e implementación de un programa en línea de comprensión de textos para educación superior”, cuyo autor es Manzanero River, Esmeralda, realizado el 2012; se buscó emplear nuevas herramientas para la comprensión de textos en línea como son los blogs, wikis y foros, rescatando la experiencia que los estudiantes tienen en el uso de la tecnología y su interés por opinar de manera crítica.

La modalidad de este proyecto en innovación pedagógica, específicamente fue el diseño de tareas y estrategias de aprendizaje novedosas, de acuerdo a la Guía para la Elaboración de Tesis de la Unidad de Posgrado e Investigación (2010) de la Facultad de Educación de la UADY. Este fue un curso en línea con algunas sesiones presenciales y el resto virtuales. La duración del curso fue de 45 horas. La población estuvo conformada

por 57 estudiantes que cursaban el segundo semestre de Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la UADY, Unidad Mérida. El objetivo de esta investigación fue que los estudiantes desarrollaran habilidades para la comprensión de textos a través de la Web 2.0. El tipo de estudio fue cualitativo, basado en la observación y la entrevista. El instrumento de diagnóstico fue el test de habilidades mentales primarias de Thurston, mediante este instrumento los estudiantes arrojaron un nivel de comprensión verbal promedio y deficiente, es decir, requirieron cursar el programa del curso en línea.

Al final del curso en línea, los estudiantes por medio de una guía de preguntas describieron sus conclusiones y evaluaron el curso. Los resultados de la presente investigación fueron aceptables de acuerdo con lo que describieron los alumnos, pues mejoraron su rapidez en comprensión de textos empleando de manera autónoma y regulada, mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación, en este caso, la Web 2.0.

En un trabajo de investigación aplicada y experimental, realizado por Delgado Moreno, Celis Camacho, Ortega y Quevedo (2012) denominado “Estrategias metacomprendivas en estudiantes del curso virtual: habilidades de comunicación lecto – escrita” en el que se plantearon identificar cambios en la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de la CUI, Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia, con la implementación de estrategias metacomprendivas en un curso virtual. En dicha investigación se consideró a una población de 69 estudiantes de todas las facultades que desarrollaron el curso y ejecutaron antes y después los instrumentos planteados para la investigación. Se encontró que los estudiantes fortalecieron el nivel de comprensión de lectura después del curso de habilidades de comunicación y lecto-escritura, evidenciado en las estrategias un incremento de: identificación de definiciones con un 8,7%, seguido

de la identificación de conceptos con un 4,3%, y la identificación de la idea principal con un 2,9%. A nivel literal demostraron seguir la secuencia de ideas con un 14,5%, seguido de asociación de significados con un 13%. En cuanto al nivel inferencial demostraron el planteamiento de hipótesis en un 11,6% e inferencias de hipótesis con un 10,1%. A nivel crítico se observa que el mayor cambio se dio en reconocimiento valorativo en 11,6%, seguido de juicio de realidad en 10,1% e identificación de superestructura en 4,3%. En este sentido el estudio proporciona información confiable y precisa sobre el impacto del curso en modalidad virtual sobre comprensión de lectura de estudiantes universitarios.

En la presente investigación de tipo básica y cuasi experimental realizada por Trillos-Pacheco (2013) llamada “La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios”; llevada a cabo con estudiantes del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Autónoma del Caribe de Barranquilla, en la que se optó por un experimento controlado en el laboratorio de informática y otro en una de las salas de la biblioteca con dos grupos de 46 estudiantes cada uno. Así se midieron las competencias tecnológicas a través de dos programas informáticos (Scusa e Insign) instalados en el computador matriz que controlaba qué página visitaban y qué otras consultaban, así como si visitaban redes sociales y chateaban. Cada grupo de estudiantes, identificados en el trabajo como grupo A y grupo B, fue sometido a las evaluaciones a través de dos instrumentos que fueron preguntas de comprensión sobre lecturas realizadas que midieron el número y la calidad de las palabras recordadas, así como el número y la calidad de las ideas o conceptos recordados. Al final, en el análisis e interpretación de los datos, se hace una triangulación con los resultados de las palabras e ideas y conceptos recordados y los derivados del monitoreo a cada computador a través de los programas Scusa e Insign, que ayudaron a describir las

características de la lectura hipermedial y las competencias tecnológicas demostradas por los jóvenes estudiantes.

Los resultados de esta investigación ratifican esta conducta puesto que dentro de las características de la lectura hipermedial y las competencias tecnológicas demostradas se encontró que de la totalidad de los estudiantes lectores el 100% tuvo durante su lectura más de una ventana abierta, mientras que 65 de los 92 entraron a su cuenta de correo y un poco más de la mitad, es decir 44, tuvieron más de un texto disponible. Por lo tanto se pudo reconocer que los alumnos manejan con bastante facilidad los textos hipermediales y que ello facilitó la comprensión de lectura como lo demostraron los resultados obtenidos en las diferentes pruebas.

En un estudio denominado “Incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 3° grado de Básica Primaria” realizado por Avendaño (2013) en el cual se plantea la situación actual del acceso a las TIC y la calidad educativa en Colombia. El análisis desarrollado fue trabajado desde las teorías del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y George Mead y la Teoría del Constructivismo de Lev Vygotsky. Esta investigación se desarrolló bajo la metodología del paradigma empírico analítico, fue una investigación de corte cuantitativo, alcance explicativo, con un diseño cuasi-experimental. Se realizó con un grupo al cual se le aplicó un pretest y luego un posttest. El análisis de los resultados permitió evidenciar que la exposición a las TIC fortalece los procesos asociados con la Competencia Lectora y se resaltó la necesidad de implementar las TIC en el evento pedagógico, con el fin de utilizar herramientas que le permitan al estudiante mejorar sus competencias lectoras y hacer frente a las exigencias de la contemporaneidad.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1 Enfoque cognitivo en los que se sustenta el uso de las herramientas TICs

A lo largo del tiempo la aparición y el uso de las herramientas del hombre no solo han facilitado el desarrollo de una cadena de acciones que han contribuido a fortalecer una serie de transformaciones de orden social, cultural, político, económico, comunicativo, educativo y afectivo, entre otras, sino que además han promovido y continúan el desarrollo de la conocimiento, específicamente lo que Salomón (1999) denomina marcos de pensamiento o componentes tácticos de la actividad mental.

Esta misma influencia de las herramientas en la acción instrumental del hombre, según McLuhan (1969), puede caracterizarse como extensiones o prolongaciones de las actividades que antes desarrollaba sólo a través de su corporalidad. Por ejemplo, la rueda es una extensión de los pies, el vestido es una extensión de la piel o, en lo que respecta a la era electrónica, señaló que los circuitos eléctricos son una extensión del sistema nervioso central.

Asimismo estas herramientas han generado sistemas socioculturales en la humanidad, por lo que es necesario efectuar un análisis sobre su desarrollo. La primera herramienta que utilizó el hombre fue el lenguaje, el cual surgió al principio de la humanidad, generando el desarrollo de capacidades específicas de comunicación oral principalmente. Más tarde surgió un sistema más sofisticado, la escritura y la numeración, aproximadamente 3,000 años a.C. que obligó el desarrollo de una serie de capacidades en los seres humanos como por ejemplo el uso del alfabeto y de los sistemas de numeración. El tercer sistema fue configurado por la imprenta en el siglo XV de nuestra era que exigió el despliegue de una serie de capacidades específicas a los seres humanos como son la maximización del sentido de la vista, la interpretación o la linealidad. Por último el cuarto sistema cultural está conformado por las tecnologías telemáticas, especialmente de la computadora y el Internet.



Así las tecnologías pueden ser percibidas como instrumentos de participación en la cual los estudiantes se encuentran inmersos. En este caso las herramientas TICs, según Salomón (1992), permite que los seres humanos que interactúan con ellas puedan tener efectos de dos tipos. La primera corresponde a todo aquello que se puede aprender de la tecnología, esto es, una serie de habilidades y capacidades necesarias para su uso. La segunda corresponde a lo que se puede aprender con las tecnologías, esto es, toda la serie de habilidades y capacidades ligadas a conocimientos de otras disciplinas, como aprender historia o matemática con una computadora. Estos dos tipos de líneas de percepción obviamente generan nuevos puntos de percepción que son necesarias analizarlas y tomarlas en cuenta educativamente.

En el campo educativo se hace relevante ajustar cuáles son esas nuevas capacidades que se producen o que tienen que incentivarse al aprender de y con la tecnología desde la educación formal. Por ello, si además de aprender con las tecnologías y de ellas, los estudiantes necesitan utilizar una serie de capacidades y habilidades mínimas que se tienen que incorporar, así como propiciar su estudio, seguimiento y evaluación como un factor importante en la mejora de la calidad educativa.

El concepto de herramienta cognitiva propuesto por Jonassen (1996), señala que las herramientas son extensiones de los humanos, desarrolladas por estos para poder facilitar su trabajo. En este caso concreto de las tecnologías creadas con fines educativos, facilitan el proceso de conocimiento, de manera que dan soporte, guían y extienden los procesos de pensamiento de sus usuarios, siguiendo también lo que decía McLuhan (1969) que los medios son las extensiones de nuestro cuerpo y cerebro. Jonassen (1996), señala con mucha claridad que las tecnologías educativas funcionan como herramientas cognitivas por el hecho que cuando los estudiantes las usan deben pensar e implicarse en el conocimiento de los contenidos que están aprendiendo y si los estudiantes las han elegido



para poder ayudarse en el aprendizaje, dichas herramientas les facilitarán el trabajo de aprender y el proceso de adquisición de significado resultará productivo. La herramienta cognitiva no pues necesariamente reduce el proceso de información, sino que su objetivo principal es hacer un uso efectivo de los esfuerzos mentales del estudiante, de manera que permiten una reflexión y una amplificación con las cuales él construye su propia representación de un dominio de contenido

El vertiginoso progreso de estas tecnologías brinda oportunidades sin precedentes para alcanzar niveles más elevados de desarrollo de los estudiantes. La capacidad de las herramientas TICs reduce muchos obstáculos tradicionales, especialmente el tiempo y la distancia y así posibilitan el uso potencial para los estudiantes universitarios en cuanto al aprendizaje en los diferentes campos del saber.

La corriente pedagógica que sustenta el uso de los recursos tecnológicos dentro de los espacios educativos es el conectivismo, el cual indica que un principio central del aprendizaje, es que este ocurre dentro de una persona. Incluso el enfoque del constructivismo social, sostiene que el aprendizaje es un proceso social que promueve el protagonismo del individuo en el aprendizaje. Al respecto se expresa que el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes y que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje en este caso, definido como conocimiento aplicable, puede residir fuera de nosotros es decir al interior de una organización o en una base de datos. Esta teoría del aprendizaje está enfocada en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más, tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2004)

Por ello, el conectivismo está orientado por la comprensión de las decisiones, basadas en principios que cambian rápidamente. Los estudiantes constantemente están

adquiriendo nueva información y así lo relevante es que ellos desarrollen la habilidad de realizar distinciones entre la información importante y la que no resulta vital. Asimismo es imprescindible que los estudiantes adquieran la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente. En suma, el punto de partida del conectivismo es el individuo, en este caso los estudiantes.

En este sentido Siemens (2004) refiere que el conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Es claro entonces, que este ciclo de desarrollo del conocimiento permite a los estudiantes estar actualizados en su aprendizaje mediante las conexiones que han formado para conseguirlo. Es así que existen muchas herramientas tecnológicas como el correo electrónico, el chat, el foro, y los organizadores gráficos dentro de los que destacan: el prezi, el Cmap Tools, herramienta idónea para desarrollar este conocimiento, ya que se va formando una red de ideas, constructos a lo largo de su creación, que se da a través de la web en un entorno virtual, en el cual todos los participantes están conectados, procesando ideas para un mismo fin.

El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El aprendizaje es un proceso de formación de redes entre nodos especializados conectados o fuentes de información (Siemens, 2004).

Agregando a lo anterior se puede decir que el conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje de cada estudiante de manera individual y particular y cada uno realiza las tareas necesarias para que sus aprendizajes se fortalezcan en una era digital donde la sociedad se halla imbuida por la información.

Por otro lado, en cuanto a las capacidades TICs el Ministerio de Educación del Perú expresa que en el campo educativo al utilizar las herramientas tecnológicas, los estudiantes desarrollan nuevas capacidades, entendiéndose estas como cualidades especiales que tiene la persona, así de acuerdo al MINEDU (2004), las capacidades son potencialidades inherentes a la persona y que se procura desarrollar a lo largo de toda la vida. Las capacidades son macrohabilidades, o habilidades generales, talentos o condiciones especiales de la persona, fundamentalmente de naturaleza mental, que le permiten tener un mejor desempeño o actuación en la vida cotidiana. Las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos; que garantizan la formación integral de la persona.

Representan para el desarrollo humano un conjunto de “seres” y “haceres”, o sea todo lo que la persona puede ser o hacer (opciones) y lo que llega efectivamente a ser o hacer (logros). Las capacidades, según su nivel de evolución y perfeccionamiento, suponen el manejo adecuado de determinadas destrezas y habilidades. Las habilidades se traducen en el manejo preciso de procesos, las destrezas requieren el manejo funcional y eficiente de estrategias y capacidades, por último, de la utilización eficaz de procedimientos

El Ministerio de Educación del Perú, en el marco del proceso de integración de las herramientas TICs al sistema educativo peruano, inicialmente a través del Proyecto Huascarán, fue el que se encargó de que toda la Comunidad Educativa tuviera acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación de tal manera que estas fueran incorporadas de manera gradual al quehacer educativo, se reconocen tres capacidades como es la adquisición de la información a través de las TICs; en segundo lugar el trabajo en equipo con las herramientas TICs y por último el desarrollo de habilidades mediante la producción de materiales educativos con TICs. (MINEDU, 2006)

2.2.2 Herramientas TICs: Aula virtual

La sociedad al paso del tiempo ha ido atravesando por una serie de transformaciones, especialmente en el campo de las comunicaciones y hoy se han inventado nuevas formas de comunicarnos y de procesar esa información que enviamos y a su vez recibimos por esa capacidad del hombre de tener la facultad de expresarse y de poder transmitirlo. (Jakobson, 1984). La televisión vía satélite, los celulares, el fax, la computadora, el Internet, el USB, los videos y las teleconferencias, entre otras cosas, son elementos que se han convertido en parte de nuestra vida diaria.

Y así a todas esas herramientas tecnológicas que se utilizan para la comunicación y el procesamiento de la información se les conoce como “Tecnologías de Información y Comunicación”, Tics. (Risquez&Rubio 3,2009)

Las TICs son tecnologías de la Información y Comunicación, son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Es un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos digitalizados.

En el campo educativo estos instrumentos y materiales de construcción facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices. (Cabero, 2000)

Esta propuesta fomenta el dinamismo pues abre la posibilidad de interactuar con realidades virtuales, explorar y experimentar, el carácter multimedia: posibilita el pasar de un sistema a otro, integrando y complementando distintos formatos de representación; y finalmente, el carácter hipermedia: permite una nueva organización espacial y temporal de la información, así como una relativa facilidad para relacionarla con otras informaciones, por ello para favorecer el incremento de la comprensión lectora es

necesario utilizar herramientas tecnológicas que posibiliten esta mejora, y así se propone el uso del aula virtual.

El aula virtual es el medio en la WWW dentro del cual los docentes y estudiantes se encuentran para realizar actividades que conducen al aprendizaje (Horton, 2000). De modo que ella no debe ser solo un mecanismo para la distribución de la información, sino que debe ser un sistema donde las actividades involucradas en el proceso de comprensión lectora pueden tomar lugar, es decir, deben permitir interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase.

En definitiva, el aula virtual es como un entorno basado en la Web que agrupa estudiantes relacionados con una temática específica es decir un interés en común, como en el caso de la Comprensión Lectora sobre un texto elegido, explotan las posibilidades de las herramientas de comunicación en Internet para mejorar el aprendizaje. (Coiro, 2003).

Los alumnos que siguen actividades de lectura en un aula virtual utilizan las herramientas tecnológicas que más le favorece a la comprensión de lectura de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje y así se convierte en una estrategia para aprender; en la que utilizarán las herramientas tecnológicas que Internet tiene, tales como el correo electrónico, el chat y los textos electrónicos así como otros recursos digitales de apoyo como los documentos en Word, diapositivas e imágenes en el caso de la comprensión lectora. El aula virtual y las actividades grupales ofrecen un inmenso potencial como contexto para ello. Se trata, en todo caso, de procesos de aprendizaje colaborativo, de lograr un contexto que enfatice las interacciones inter e intragrupo donde los miembros participen autónomamente en un proceso de aprendizaje, mientras resuelven un problema como grupo. (Salinas, 2000)

2.2.3 Las TICs en la lectura

La lectura es la vía privilegiada de acceso al conocimiento en el ámbito universitario. Los estudiantes del siglo XXI viven en una sociedad en la que la información se expande y multiplica de manera exponencial y acompaña todas las actividades académicas. La necesidad de acceder a ella, no es sólo académica puesto que hoy en día la lectura está ligada al desarrollo personal, profesional y, también, a la inclusión social.

Por este motivo, la multiplicidad de soportes y la mezcla de códigos añaden una nueva dimensión a la lectura: la lectura digital. Los textos digitales exigen habilidades específicas, ya que la estructura del hipertexto no es lineal sino arbórea; presentan diferentes rutas y posibilidades de lectura. Asimismo, la imagen tiene cada vez más importancia en los textos que se convierten en textos multimodales que utilizan multiplicidad de códigos. Los estudiantes de hoy tienen que desarrollar destrezas y habilidades para leer e interpretar estos textos que son diferentes de los textos escritos tradicionales, más complejos y que no dejan de tener gran importancia en el ámbito educativo. (Cisneros, 2011)

Es innegable que las TIC han transformado los procesos de lectura, el paso del texto impreso al digital ha hecho de que un mayor número de lectores tengan acceso a un volumen de información antes nunca imaginada; la digitalización de libros y revistas por parte de uno de los motores de búsqueda más importantes del mundo (google) en convenio con las bibliotecas de diferentes lugares del mundo, es tan solo una de las múltiples posibilidades que estas tecnologías ofrecen a los estudiantes universitarios (Cisneros, 2011).

Este aumento exponencial en la circulación de conocimientos les exige a los estudiantes, más que nunca, perfeccionar su competencia para buscar, seleccionar y evaluar críticamente la información y para desenvolverse con fluidez a través de

diferentes tipos de textos. En lugar de limitarse a dominar un conjunto de técnicas para decodificar y analizar textos impresos, el estudiante tendrá que convertirse por necesidad en un lector estratégico, capaz de trazar mapas y encontrar sus propias rutas para navegar sin extraviarse por este mar de información (Marín, 1994).

Actualmente estas nuevas formas de leer y escribir no tienen carencias sino necesidades y escenarios distintos, y más allá de eso que sus formas de construir textos no son solo maneras alternativas de ejecutar un proceso, sino adaptaciones a formas de decir y de circular que esos textos han adquirido en los últimos años (Cisneros, 2011), en los cuales se desenvuelven los llamados “nativos digitales”, una generación que hoy está en la universidad y que ha crecido en un entorno digital desde sus primeros años, donde aprendió a relacionarse de manera escrita y verbal de un modo muy distinto al de sus profesores y sus padres.

Henaó (2002) presenta la situación actual de la relación entre TICs y escritura: ahora no se escribe solamente de manera convencional sino que se escribe a través de animaciones, videos, gráficos e iconos. El mundo audiovisual es la fuente y el medio a través de los cuales se desarrolla la escritura. Hay tal convergencia de todos los medios, lenguajes y soportes, que algunos incluso consideran más fácil escribir con ayuda del computador y de esta manera les resulta más rápido tomar apuntes o notas.

Un programa en soporte tecnológico de comprensión de lectura promueve las habilidades de pensamiento a través de tareas diversas, teniendo como referencia la Web 2.0 (Coiro, 2003). El nuevo proceso de comprensión de lectura a través de internet impone habilidades y destrezas que superan el tradicional entendimiento de lecturas lineales. Con los hipertextos, la lectura se convierte en una acción cognitiva y atractiva, interactiva y estimulante, y sujeta a verificar la credibilidad de los contenidos (Villota, 2004).

2.2.4 Aportes de las TICs a la Comprensión Lectora en sus diferentes momentos

Como se sabe la comprensión lectora según Solé, (1997) consiste en llevar a cabo de manera eficaz todos los procesos ligados al entendimiento de lo leído lo cual implica desarrollar y trabajar diferentes estrategias que corresponden a las tres fases de la lectura. Es decir lo que el estudiante hace para lograr comprender lo que lee y así permite al estudiante seleccionar una herramienta que le ayude a entender lo leído, quiere decir realizar procedimientos como secuenciar los hechos, distinguir a los personajes y reconocer el ambiente. Para tal fin es preciso que los estudiantes tengan en cuenta dichas estrategias y las ejecuten de forma coherente, planificada cuando leen. Así durante estos momentos las herramientas tecnológicas serán el soporte para potenciar la comprensión lectora.

Son diversas las actividades en donde las herramientas TICs son de gran ayuda para los estudiantes universitarios. Por ello, las herramientas que se pueden utilizar en los diferentes momentos del proceso lector, están organizados de acuerdo al *antes, durante y después de la lectura*. Como lo explica Coiro (2003), internet ofrece oportunidades para interactuar con formatos de texto nuevos, tal es el caso del hipertexto y múltiples medios interactivos que requieren de nuevos procesos de pensamiento; nuevos elementos en el lector, por ejemplo nuevos objetivos o motivaciones, nuevos tipos de conocimiento sobre antecedentes y habilidades cognitivas de orden superior que se desean adquirir; y actividades nuevas como pueden ser la publicación de proyectos en multimedia empleando herramientas que la tecnología ofrece.

Antes de la Lectura.-

Son muchas las herramientas de la web 2.0 que pueden ayudar en el trabajo de la comprensión de lectura. La estrategia para el antes de la lectura consiste en el predecir hechos o acontecimientos a partir del título de la lectura que ayudan al estudiante a imaginar lo que puede ocurrir en el relato. (Solé, 2000). Una de las herramientas para

el antes de la lectura que permitirá activar conocimientos previos es la revisión de imágenes para situarse en la lectura y poder resolver preguntas, por tanto se presenta la aplicación de *cuestionarios* creados con Google Docs. En el caso de la comprensión lectora se pueden utilizar los cuestionarios para el trabajo anterior a la lectura, de manera que la elaboración del cuestionario ayude a activar los conocimientos previos sobre el tema, aclarar el objetivo de la lectura, predecir el posible contenido del texto, observar dificultades de vocabulario. Lo cual significa que puede comenzar realizando las primeras anotaciones de lo leído como también obtener información adicional y guardarla en un archivo en Word.

La elaboración del cuestionario es muy sencillo. Se elige el título de la pregunta, el sistema permite añadir la opción de un texto de ayuda, y, a continuación, se elige el tipo de respuesta de entre siete opciones diferentes que abarcan desde la de tipo test hasta la escritura de un breve texto. Las respuestas se reciben de manera automática bien en formato de hoja de cálculo, bien el resumen de respuestas con gráficos y porcentajes. El estudiante universitario así puede establecer de manera inmediata si ha comprendido lo que ha leído o bien intercambiar con otros estudiantes los resultados e interactuar con todo el grupo.

Durante la lectura.-

En esta etapa de la lectura misma, como explica Solé (2000) es el momento en que ocurre la lectura, sucede la interacción directa con el texto narrativo y así los estudiantes podrán ingresar a la plataforma virtual, en la que se encuentra el campo virtual, allí se encuentran las lecturas digitales. Los textos electrónicos integran actividades de comprensión lectora que pueden utilizarse para la aplicación de las estrategias de comprensión y así implementar los principios de la lectura comprensiva, en el mismo



momento en que está leyendo el estudiante universitario y para ello elaborarán inferencias para comprobar si entienden lo leído. En este caso se entiende como textos electrónicos a los textos digitales que integran el código escrito y pueden contener elementos multimedia e hipertextuales, pero que siguen la comparación de los textos escritos en papel; es decir que se procesan de forma lineal, y que son diseñados siguiendo las normas y las formalidades de los documentos escritos en papel.

Si se está utilizando Word, todas estas tareas se pueden hacer con las herramientas que permiten resaltar las palabras. Se puede utilizar un color para los términos desconocidos y otro para las palabras claves. No obstante, de ser necesario, antes de continuar con la lectura se puede utilizar un diccionario en línea, como el de la Real Academia de la Lengua Española, para aclarar el vocabulario desconocido siempre que el contexto no permita deducir el significado. Como Word, permite escribir en los textos, es posible ir anotando el significado básico de cada párrafo en dos o tres palabras. Todo este proceso va enriqueciendo al estudiante en cuanto a la interpretación del texto así como también le permite ampliar sus conocimientos. Una utilidad de Word es que ofrece muchas posibilidades para el trabajo de comprensión; presenta ventanas que permiten al texto aparecer párrafo a párrafo y con muchas alternativas para acceder; tales como el subrayado, resaltado, cambio de color, de tamaño de la fuente, de modelo de letra, entre otras posibilidades. Así, los alumnos pueden deducir sobre la continuidad temática del mismo como por ejemplo qué va a venir a continuación, qué aparecerá después y por dónde continuará la historia.

Después de la lectura

Si bien es cierto, durante el desarrollo de la lectura, el estudiante empleó estrategias para comprender lo leído, tal como se han ido mencionadas en el acápite anterior para ir asegurando la comprensión; al finalizar la lectura es importante que los estudiantes



reorganicen lo leído y las estrategias a utilizar. En relación a estas estrategias se consideran importantes la elaboración de resúmenes y síntesis. Para la síntesis, se efectúan esquemas, o mapas conceptuales en los que el estudiante sea capaz de reflejar las ideas principales y las secundarias así como la relación y la jerarquía existente entre ellas. Para el resumen, considerar los hechos resaltantes e ideas principales que permitan reconstruir lo leído. Hacer un buen resumen o un buen esquema requiere de organizar las ideas con claridad y coherencia. Por tanto una presentación en power point va a permitir al estudiante universitario fijar las ideas resaltantes del texto leído y al mismo tiempo podría utilizar imágenes para acompañar el resumen, sus apreciaciones críticas y aportes.

También en este proceso de resumir pueden ayudar las TICs. Las herramientas más adecuadas para esta fase son sin duda las aplicaciones para hacer mapas conceptuales. La realización de un mapa conceptual ayuda a sintetizar la información para comprenderla mejor y exige, para ello, una tarea de reflexión y análisis en profundidad del texto leído. Desde las simples opciones de Microsoft para crear diagramas hasta los programas más sofisticados; la red ofrece un buen número de opciones. Entre las que precisan ser instaladas, la más utilizada es cmap tools. En este tutorial se puede encontrar la información necesaria para aprender a manejarlo. Esta gama de posibilidades ofrece las TICs y su empleo depende de cada estudiante y de las habilidades que este posea. Con ello la lectura y su comprensión en soporte electrónico resulta mucho más atractivo para el estudiante universitario del siglo XXI. Estas nuevas estrategias basadas en herramientas tecnológicas servirán para asegurar una lectura comprensiva.

El paso final del proceso de comprensión es utilizar lo leído para el objetivo marcado: hacer una investigación, participar en un proyecto, en un foro virtual, escribir en un blog, realizar un debate, entre otras actividades, para lo cual las TICs, como se ha señalado proveen de numerosas ayudas a través de la múltiples alternativas que le ofrecen a los

estudiantes universitarios y que le facilitan la comprensión lectora. Es innegable la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios como mecanismo para acceder al conocimiento, y el gran auge del uso de las formas virtuales de lectura, y la necesidad de nuevos constructos de comprensión de lectura.

Así lo planteado por Coiro (2003), quien considera a las TICs, como herramientas de gran potencial para el desarrollo de la comprensión lectora, es necesario incentivar la necesidad de continuar con investigaciones en el ambiente educativo en lo que se refiere a la mejora de la comprensión mediante el empleo de herramientas TICs.

2.2.5 La lectura

La lectura es el primer punto de partida para la adquisición de conocimientos a través de la percepción de símbolos gráficos. Este proceso puede ser adquirido de varias maneras, al respecto Valenzuela (2004) manifiesta que se adquiere como acto visual, como acto perceptivo, y como proceso de pensamiento.

La lectura supone un proceso complejo que efectúa el lector pues implica lo visual al reconocer los grafemas y lo intelectual ya que debe entender lo que lee así como también la reacción a lo leído, la emisión de juicios de valor, la combinación del pensamiento crítico con el pensamiento creativo, aunado a la experiencia de las lecturas previas que enriquecen el contexto del lector.

Considerando que la lectura no es un proceso lineal, sino de construcción de múltiples significados, ésta es algo más que “un conjunto de estrategias específicas que puede evaluarse a partir de la decodificación de signos o el encadenamiento de significados (PISA, 2000). La actividad que exige la lectura es compleja pues el lector interpreta lo leído a partir de sus experiencias previas; el lector, sin embargo, debe



también conocer estrategias de comprensión del contexto tanto del autor como del libro. La actividad lectora debe verse como un proceso de intercambio entre el lector y el texto.

Solé (2000) expresa que leer es un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta comprobar que lo que está en el texto no era lo que esperábamos leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo a través de una lectura individual, precisa, que le permita avanzar o retroceder, que le permita detenerse, pensar recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la posibilidad de hacerse preguntas, decidir qué es lo importante, y qué es lo secundario. Este es un proceso que es imperioso enseñar.

En este sentido el proceso lector tiene tres subprocesos: un primer momento de preparación anímica, afectiva y de aclaración del proceso; en segundo lugar la actividad misma (la lectura) que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento, la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual debe ser tratada por etapas: antes de la lectura, durante y después de la lectura y así durante estos tres momentos será posible que el lector se valga de las herramientas tecnológicas que le posibiliten lograr emplear estrategias para conseguir estas destrezas lectoras.



2.2.6 Momentos de la lectura

Solé, I. (2000) manifiesta que antes de leer se van a determinar los momentos de la lectura a través de algunas preguntas como ¿para qué voy a leer?; luego se activa el conocimiento previo, una vez leído el título, me pregunto ¿qué sé del tema? Más adelante se formulan hipótesis y se hacen predicciones sobre el texto con preguntas como ¿de qué tratará el texto? Con ello el estudiante universitario podrá tener un panorama previo a la lectura e incluso recordar temas afines, así como recordar información que de alguna manera esté relacionadas con la lectura que iniciará. Este momento es importante en tanto que el acto de leer debe sentirse como una motivación para aprender nuevos conocimientos pero a su vez este instante debe comenzar con entusiasmo por ello el plantearse las preguntas que lo llevarán a involucrarse en la lectura por completo.

Como todo proceso interactivo, los momentos de la lectura también lo son pues se establece una interrelación entre el lector y el texto; por eso en este antes de leer primero debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. Lo cual significa un encuentro anímico entre el lector y el texto narrativo, uno que expone sus ideas que es el texto, y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio, el lector.

Un segundo momento es el durante la lectura, este requiere de esfuerzo y de mayor actividad en tanto que es el momento mismo de lectura, es un proceso de emisión y de verificación de predicciones sobre lo que está leyendo (Solé, 2000). En esta etapa se realizan autopreguntas sobre lo que se va leyendo, aclarando posibles dudas acerca del texto, sobre su estructura, su vocabulario, y que el estudiante podrá releer las partes confusas para aclarar y refrescar la información. El lector en este momento será capaz de resumir lo que va leyendo muchas veces en forma mental para ir interiorizando; así según Van Dijk, T (1983) comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen que



reproduzca su significación global. En esta etapa se puede también emplear herramientas tecnológicas para hacerlo con mayor rapidez.

La última etapa es el después de leer, es aquí en este último momento en que se efectúa un resumen final que puede englobar todo lo leído o parte de ello para luego ir formando sus propias ideas y ser capaz de valorar la lectura (Solé, 2000). En este último momento el lector podrá tentar con un nuevo título, contestar las autopreguntas formuladas en la etapa anterior, realizar alguna actividad en la que se emplee herramientas tecnológicas que podría ser un power point para recordar y apropiarse de lo leído.

Finalmente es importante tener en cuenta que todavía está vigente la interacción entre el texto narrativo y el lector pues cuando se le propone al estudiante la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios es con la intención de repasar lo leído de verificar lo que se ha comprendido. Aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, lo que significa que lo leído permitirá un aprendizaje que entra a un nivel de criticidad.

2.2.7 Niveles de lectura

La lectura también presenta niveles que se van constituyendo de forma secuencial y continua, eso significa que una vez que se supera un nivel se espera avanzar sistemáticamente al siguiente, sin excluir el nivel anterior porque éste se convierte en un complemento (Goodman, 1996).

El primer nivel de lectura manifiesta Goodman (1996) es el nivel fonético el cual consiste en identificar letras y sílabas que arman las palabras. Requiere aprehender a dominar diversas operaciones como por ejemplo dominar la habilidad de reconocer los signos impresos; por otro lado desarrollar las destrezas para percibir los signos como palabras completas y finalmente realizar las adecuadas entonaciones, de forma ascendente y descendente.



Un segundo nivel lo constituye la decodificación de la palabra, en esta etapa se efectúan asociaciones de diferentes significados de una palabra también se compara, se clasifica y se generaliza por lo tanto en este nivel las palabras además de significar algo, también representan algo para el lector (Goodman ,1996).

Un tercer nivel es el léxico, porque soporta la parte principal de la actividad lectora, aunque es obtenido en gran medida, fuera de ella. La mayor parte del vocabulario se adquiere de las interrelaciones entre las personas, así como a través de los medios de comunicación. Es importante destacar que para alcanzar adecuadamente este nivel es necesario poseer una amplia gama de sinónimos y antónimos.

Un último y cuarto nivel sería la contextualización, ya que según Goodman (1996), señala que en este nivel se busca el posible significado del vocablo desconocido recurriendo a las otras palabras acompañantes del término desconocido; especialmente las más cercanas a él. Toda frase u oración soporta una unidad esencial, no son simples cadenas amontonadas en cualquier orden; la frase se compone de palabras independientes.

2.2.8 Comprensión lectora

Se define a la comprensión lectora como el proceso psicológico y cognitivo en el que el lector recibe una información lingüística para tomar una decisión entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto y para finalmente elaborar un significado en base a la interacción entre el lector y el texto en la que el lector alcanzará los distintos niveles de comprensión lectora tales como literal, inferencial y crítico frente a la lectura de textos narrativos , es decir en relatos escritos en prosa que pueden ser extensos o breves (Pinzás, 1995).

En este aspecto Orrantia, Sánchez y Rosales (1990) señalan que la comprensión lectora es una habilidad para extraer el significado del texto, pues luego de una lectura atenta se necesita analizar esa información. Leer supone un proceso complejo, pues esta actividad que es a su vez visual por la decodificación de los grafemas para formar palabras, frases, oraciones, textos completos es también intelectual porque requiere de una comprensión para lo cual se debe interpretar lo que se lee para darle sentido a los significados.

La comprensión lectora es el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector; pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer sus conocimientos, a llevarlo a la reflexión y especialmente emitir un juicio crítico sobre el contenido del texto (Cooper, 1999).

De la misma manera esta comprensión lectora exige que los estudiantes universitarios desarrollen estrategias que les posibilite entender lo que leen, por tanto es importante definir este concepto. En el campo educativo Pinzás (1995) denomina estrategias a los procedimientos, técnicas y métodos que permitan facilitar el proceso de aprendizaje. Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje, con utilización de las TICs, y así los docentes deben tomar en cuenta el desarrollo de comprensión lectora en el estudiante. Sin embargo, en el caso de estudiantes universitarios que ya han logrado adquirir las destrezas lectoras enseñadas por los docentes durante la etapa escolar, es importante que durante la etapa universitaria estas destrezas lectoras deben ser practicadas por los estudiantes con la misma frecuencia cuando leen. Se manifiesta pues, que estos estudiantes que muestran deficiencias en la comprensión lectora se han vuelto *analfabetos funcionales* en comprensión lectora, pues por la falta de práctica lectora han perdido dichas destrezas así requieren recobrar las habilidades mediadas por los recursos TICs,



en el que ellos mismos encuentren un entorno óptimo para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

2.2.9 El proceso de comprensión lectora

Se entiende que la comprensión de la lectura de un texto es como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto leído, dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales, que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva, que suministra el texto (Montenegro & Haché, 1997).

La comprensión lectora por tanto es un proceso porque el lector deberá transitar por unas etapas hasta conseguir entender el significado de lo leído y apropiarse de la información. Este proceso lector tiene tres componentes: texto, lo que va a leer, el contexto, el ambiente donde se llevará a cabo la lectura y el lector, en este caso es el estudiante que lee y la relación que se va a dar entre ellos tres, en el momento de la lectura será la que determine la comprensión de la lectura. En un estudio realizado por Montenegro et al (1997) explican que el lector al interactuar con el texto no fotocopia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente este implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje.

El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. Por ello, comprender un texto significa dar



cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como éstas se relacionan en el texto.

Esta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con tenacidad, se mejorará la calidad del proceso lector, que es sin duda, el camino para el conocimiento; en la medida que permita garantizar una apropiación de los asuntos conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de esta primera fase del proceso lector se superaría el acercamiento superficial a los textos, en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo.

La creación de nuevos temas y opiniones, se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que ésta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero, lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto. Ahora bien, para facilitar este proceso de construcción de significados es necesario que los estudiantes se apropien de un cúmulo de estrategias que le permitan generar una buena representación del texto en estudio., las que podrían ser las herramientas tecnológicas.

2.2.10 Enfoques de comprensión lectora.

El desarrollo histórico de la enseñanza de la lectura muestra diversos lineamientos para su estudio lo que pone en evidencia un recorrido interdisciplinario. Existen diferentes definiciones sobre la comprensión lectora que proceden principalmente de las teorías del aprendizaje que en consecuencia determinan distintos enfoques (Rivera, 1998).

a) Enfoque conductual: establece que la comprensión lectora es seleccionada y reforzada por las consecuencias ambientales de una acción y se da de la siguiente manera: el estudiante se relaciona con un texto específico de muchas maneras puesto que tiene múltiples posibilidades, no obstante lo que de él se derive (evento observable) será de relevancia innegable para su formación académica. Este enfoque explica que existen cuatro factores importante en este proceso lector: factor relativo al texto (tipo de texto), factores disposicionales por parte del lector que puede ser su estado de ánimo, el otro factor es el ambiente donde se realiza la lectura (iluminación adecuada, mobiliario) y los criterios de ajuste o requerimientos conductuales los cuales se presentan en la situación lectora y que deben ser compensados por el lector (Rivera, 1998).

b) Enfoque cognitivo: Este enfoque involucra procesos cognitivos complejos como el pensamiento, la solución de problemas, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983). Ello significa que propone el constructo (el concepto), esquema cognitivo, como una herramienta que guía el aprendizaje a partir de los textos. El enfoque cognitivo que considera también lo psicolingüístico y el procesamiento, se interesa por la lectura a través de un análisis funcional de los procesos cognitivos implicados en esta actividad para establecer relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora para el posterior diseño de estrategias que ayuden a elevar la

comprensión de lo leído. La importancia de este enfoque es que la memoria y la organización de la información son relevantes para el proceso lector. (Rivera, 1998)

c) Enfoque constructivista: El constructivismo no es un enfoque nuevo del aprendizaje; tiene sus raíces especialmente en Piaget, Brunner y Goodmann. (Díaz Barriga, 2002). La concepción constructivista del aprendizaje sustenta la idea de que la educación debe promover el crecimiento personal del estudiante en relación al grupo al que pertenece. El aprendizaje significativo ocurre solo si es posible relacionar la nueva información de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, además de su disposición de este por aprender, y los materiales o contenidos con significado lógico (Díaz Barriga, 2002).

La comprensión lectora según este enfoque, consiste en un proceso cognitivo de carácter constructivo en el que interactúan las características del lector, del texto y las del contexto. Por ello se considera que es una actividad estratégica dado que el lector reconoce sus alcances y limitaciones, pues sabe que tendrá que utilizar, es decir, elegir los recursos adecuados para lograr resultados satisfactorios en la comprensión lectora. Así pues, cada lector empleará una estrategia que le permita potenciar la comprensión lectora y aplicarla antes, durante y después del proceso lector.

El modelo constructivista se refleja en la versatilidad y aspecto flexible del manejo de las herramientas tecnológicas, pues este ofrece un manejo del hipertexto de forma elástica y clara, llevando de pantalla en pantalla la información concerniente al tema correlacionándolo por los programas seleccionados para efectos de la comprensión lectora. Para el caso de la presente investigación se tomó el enfoque constructivista de la comprensión lectora pues plantea que el aprendizaje realmente significativo es evidenciado en la construcción de cada estudiante, capaz de moldear su ordenación

mental y alcanzar un mayor nivel, de complejidad, integración y auto aprendizaje, es decir una verdadera formación donde el protagonista es el estudiante que cumple con sus propias expectativas, los distintos programas de la computadora ofrecen esta posibilidad ya que en ella se puede navegar por diferentes rutas de acceso.

2.2.11 Niveles de comprensión lectora.

La comprensión lectora al ser un proceso a través del cual el estudiante universitario tendrá que interpretar el significado del texto, deberá pues realizar un análisis que irá desde lo explícito, luego deducir lo leído para finalmente emitir sus propias apreciaciones así se explica que la comprensión lectora consiste en crear una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles (Orrantia,1990); de ahí se puede hablar de niveles de comprensión lectora que el estudiante podrá alcanzar de acuerdo a la estrategia adecuada que emplee.

En cuanto a los niveles, el literal se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto narrativo, por reconocimiento o evocación de hechos. Este nivel hace referencia a la identificación de información que está explícita en el texto, a la ubicación de datos específicos o al establecimiento de relaciones simples entre las distintas partes del texto. El estudiante comprende en un nivel literal, por ejemplo, cuando ubica escenarios, personajes, fechas o encuentra las causas explícitas de un determinado fenómeno.

La comprensión literal no requiere mucho esfuerzo, pues la información se encuentra a disposición del lector y sólo se necesita cotejar la pregunta con el texto para encontrar las respuestas. En la comprensión literal intervienen procesos cognitivos como la identificación, el reconocimiento, el señalamiento o los niveles básicos de discriminación.



La comprensión lectora a nivel literal, además supone el reconocimiento y recuerdo de la información explícita o superficial del texto que consiste en localizar información escrita de lo que aparece en el texto. Es decir se refiere a distinguir los nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar y hechos minuciosos; así como las ideas principales en cuanto al contenido o información que aparece en forma manifiesta en el texto. Es importante tomar en cuenta las secuencias, lo cual significa identificar el orden de los accidentes o acciones para plantearlos con claridad y diferenciar las relaciones de causa y efecto. Finalmente en este nivel el lector encuentra las razones que manifiestan claramente las consecuencias y los rasgos de carácter de los personajes.

En este nivel, señala González (1998) también está incluida la reorganización de la información expresada en el texto, consistente en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación lo cual significa ubicar en clases a las personas, objetos, lugares y acciones mencionados en el texto.

Asimismo dar nueva organización a las ideas, por una parte, implica parafrasear los textos. Por tanto parafrasear significa convertir un texto en otro sin alterar su contenido, para ello, incluso se usa las propias palabras. Así también denota explicar o interpretar el texto, tal como hacemos para explicar el sentido de los refranes y de los conceptos (González ,1998).

En cambio, en el nivel inferencial se hace referencia a la interpretación del texto en un sentido connotativo para lo cual se requiere de una abstracción de lo leído por parte del lector para así elaborar conclusiones. El nivel inferencial se presenta cuando el estudiante es capaz de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, cuando busca relaciones que van más allá de lo leído, cuando explica el texto más



ampliamente, relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas.

El objetivo del nivel inferencial es elaborar conclusiones. Así el estudiante infiere cuando es capaz de explicar las ambigüedades, el doble sentido, el mensaje oculto o las ironías. Mediante el nivel inferencial se determina el propósito comunicativo y se establecen relaciones complejas entre dos o más textos. En el nivel inferencial intervienen procesos cognitivos de mayor complejidad que los que intervienen en el nivel literal. Por ejemplo, se activan procesos como la organización, la discriminación, la interpretación, la síntesis, la abstracción, entre otros. Quintana, H. (2003) afirma que el nivel inferencial requiere de la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.

El nivel crítico se genera cuando el lector es capaz de enjuiciar y valorar el texto que lee, cuando emite juicios sobre el contenido o la estructura del texto, lo acepta o rechaza, pero con fundamentos. En este caso el lector universitario comprende críticamente cuando hace apreciaciones personales sobre el uso de los elementos ortográficos y gramaticales, sobre la cohesión y coherencia del texto, sobre el lenguaje utilizado; cuando cuestiona las ideas presentadas o los argumentos que sustentan las ideas del autor; cuando opina sobre el comportamiento de los personajes, los conflictos que se presentaron o sobre el mensaje de lo leído.

La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, es decir, sus valores, su manera de entender el mundo, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión crítica son de mayor complejidad que los que se dan en los niveles anteriores. El estudiante hace uso de sus capacidades de análisis, síntesis, juicio crítico y valoración. Es en este nivel en el que se



desarrolla la creatividad, así como la capacidad para aprender de manera autónoma, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas (Pinzás, 2007).

Son múltiples las ópticas desde las cuales el texto puede ser interrogado para realizar un verdadero análisis a nivel crítico. Pero, en todos los casos, el lector lo somete a una minuciosa evaluación crítica. Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído, como de sus relaciones con otros textos; lo que necesariamente deberá conducir a la escritura de uno nuevo. Sin duda, lo anterior equivale a poner en plena actividad la enciclopedia cultural o competencia intelectual del lector.

Al respecto Yataco (2004) señala que lo que más interesa destacar de la lectura valorativa es su vínculo imprescindible con la escritura; solo la escritura permitirá dotar de una estructura cohesiva y coherente esa valoración crítica del texto leído. Por lo tanto, se pretende evaluar, de manera efectiva, la calidad de la interpretación de un texto complejo, el menor reto será escribir sobre él.

Finalmente es en este nivel en que se realiza la emisión de juicios valorativos sobre lo leído en los textos narrativos, en el que lector acepta o rechaza con argumentos su postura u opinión respecto al mensaje que se desprende del texto. Para lo cual es necesaria una reflexión crítica de lo que se ha leído y así la elaboración de una opinión que se base en argumentos sólidos (Solé, 2001).⁷



Capítulo III: SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

Si empleamos herramientas TICs a través del Aula Virtual entonces existe un efecto en la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.

3.2. Hipótesis específicas

1. Estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho del grupo expuesto herramientas TICs a través del Aula Virtual alcanzarán un efecto en la comprensión lectora a nivel literal de textos narrativos luego de utilizar dicha herramienta.

2. Estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho del Grupo expuesto a herramientas TICs a través del Aula Virtual alcanzarán un efecto en la comprensión lectora a nivel inferencial luego de utilizar dicha herramienta.

3. Estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho del Grupo expuesto a herramientas TICs a través del Aula Virtual alcanzarán un efecto en la comprensión lectora a nivel crítico luego de utilizar dicha herramienta.

Capítulo IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo y nivel de la investigación

La presente investigación es de tipo aplicada cuyo propósito es dar solución a situaciones o problemas concretos e identificables (Bunge, 1971).

Al respecto Tamayo y Tamayo (2003) sostiene que la investigación aplicada busca confrontar la teoría con la realidad, es por eso su íntima relación con la investigación pura pues depende de todas las conjeturas y descubrimientos realizados. La investigación aplicada se vale también del uso de la técnica del muestreo y las deducciones acerca de la población estudiada y tiene como propósito mejorar el producto o proceso así como también dar solución a problemas.

La investigación aplicada parte por lo general, aunque no siempre, del conocimiento generado por la investigación básica, tanto para identificar problemas sobre los que se debe intervenir como para definir las estrategias de solución.

En cuanto al nivel, la presente investigación corresponde al explicativo de naturaleza cuantitativa ya que busca responder el por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables y así se busca establecer las relaciones de causa y efecto entre las variables (Hernández, 1991).

La Investigación de naturaleza cuantitativa sirve para recoger información en base a hechos observables sujetos a medición y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis preestablecidas, como es en el caso del presente estudio (Hernández, 1991).

4.2. Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación fue de tipo cuasi-experimental en el que se manipuló deliberadamente al menos una variable independiente, las herramientas TICs para ver su efecto y relación con una variable dependiente, la comprensión lectora. En diseños cuasiexperimentales los estudiantes no son asignados al azar al grupo; el grupo ya fue formado antes del experimento donde el investigador anuncia que está realizando la prueba y dichos estudiantes desean someterse a la experiencia en forma voluntaria y el número de mediciones está sujeto a las necesidades específicas de la investigación que se está realizando. En este caso se realizó una prepueba y una posprueba con un solo grupo (Hernández, 1991).

Se emplea cuando es imposible hacer un control experimental riguroso. Usado para probar experimentalmente un nuevo programa de enseñanza, sin poder controlar muestras equivalentes, ante la dificultad de formar grupos totalmente al azar pues los grupos estuvieron constituidos por estudiantes que ingresaron a I ciclo sin previa selección.

G 01 X 02

X Comparación de situaciones antes / después en el mismo grupo

4.3. Universo, población y muestra

La población de estudio de esta investigación estuvo compuesta por aproximadamente 540 estudiantes de I ciclo que pertenecieron al pregrado de la Facultad de Derecho del curso de Lenguaje de una universidad particular de Lima. Para la investigación se utilizó una muestra de tipo no probabilístico, es decir dirigido, como lo explican Hernández, et al. (1991), pues la elección de la muestra no fue al azar sino fue un grupo intacto.



La muestra conformada por 39 estudiantes de I ciclo del semestre académico 2015-I, cuyas edades fluctuaron entre 16 y 20 años, estuvo expuesto a la intervención los que en forma voluntaria participaron de ella, este tipo de diseño de un solo grupo, conocido también como intragrupo puesto que la comparación se realizó con el mismo grupo de sujetos, el que fue sometido al experimento y se le aplicó una prueba de entrada y otra de salida. El Grupo de Entrada al cual se le aplicó la preprueba y el mismo grupo llamado Grupo de Salida compuesto por los 39 estudiantes que se le aplicó una postprueba después de ser sometido a la intervención

4.4. Definición y operacionalización de las variables y los indicadores

VARIABLES	DEFINICIÓN	TIPO	ÁREAS	NIVEL DE MEDICIÓN
Herramientas TICs	<p>Conceptual: Conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos digitalizados.</p> <p>Operacional: Actividades desarrolladas con el Programa de Intervención que consta de 10 sesiones</p>	Variable Independiente.	Aula Virtual	<p>Aplicación de las Actividades empleando:</p> <p>Correo electrónico</p> <p>Foro</p> <p>Chat</p> <p>Power Point</p> <p>Word</p>



	presenciales y 10 sesiones virtuales			
Comprensión Lectora	Conceptual: Ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto.	Variable Dependiente.	Literal: reconocimiento y recuerdo de la información explícita o superficial del texto	Intervalo
	Operacional Puntajes logrados en el Test de Comprensión Lectora		Inferencial: referencia a la interpretación del texto en un sentido connotativo Crítico capacidad de análisis, síntesis, juicio crítico y valoración	

4.5 Técnicas e instrumentos

La recolección de los datos se desarrolló utilizando la técnica de un cuestionario, en el cual se formularon una serie de preguntas relacionadas con determinados textos que forman parte de la prueba, Para ello se aplicó la prueba de comprensión lectora de Violeta Tapia M. de Castañeda

Test de Comprensión de Lectura

Nombre: Test de Comprensión de Lectura.

Autor: Violeta Tapia M. de Castañeda.

Propósito: Medir la habilidad comprensión lectora expresada en subdestrezas específicas.

Adaptación: Prueba publicada en 1977 y estandarizada a la realidad peruana.

Administración: individual o colectivamente.

Usuarios: Sujetos entre 12 y 20 años que cursen Educación Secundaria y Superior

Duración: El tiempo destinado normalmente toma entre 50 y 60 minutos, incluyendo el periodo de instrucciones.

Puntuación: Un punto por respuesta correcta, llegando a 38 como puntaje máximo. El puntaje es interpretado en función de los baremos percentilares.

Descripción:

El Test de Comprensión de Lectura se fundamenta en una definición de la comprensión lectora como una habilidad genérica que se manifiesta través de las siguientes subhabilidades: informar sobre hechos específicos, definir el significado de las palabras, identificar la idea central del texto, interpretar hechos, inferir sobre el autor, inferir sobre el contenido del fragmento. Por ello para medir dichas habilidades la prueba contiene diez fragmentos de contenido humanístico y científico de autores peruanos, con un número total de 38 ítems: uno de completamiento, dos de jerarquización y el resto de selección múltiple, distribuidos en los diferentes fragmentos.

Las preguntas elaboradas para medir la comprensión aparecieron inmediatamente después de cada texto y correspondían a diversos grados de dificultad en función al nivel de comprensión de cada texto. En la elaboración de las preguntas se tomó en cuenta la información que se encontró en el intrapárrafo, interpárrafo, transpárrafo; conocimiento previo; dos procesos cognitivos (generalización y especificación) y el conocimiento metatextual que encierre cada texto. (Solé, 1997)



Variable	Cuestionario
VARIABLE DEPENDIENTE: Niveles de comprensión lectora de textos narrativos	<ul style="list-style-type: none">• Test de Comprensión lectora de Violeta Tapia

4.6. Plan de análisis

El análisis propuesto siguió los siguientes pasos:

- Para la organización de los datos a recoger, se implementó bases de datos independientes para la variable dependiente en SPSS.
- Para evaluar el comportamiento de los datos recogidos y comprobar potenciales problemas en ellos, se procedió a la elaboración del análisis exploratorio de datos (EDA - *exploratory data analysis*). Con este análisis se verificó si algunos supuestos importantes (valores extremos, valores perdidos, descriptivas iniciales, etc.) se cumplieron.
- Para el análisis descriptivo de las variables, se obtuvo puntajes y se organizó su presentación en medias y frecuencias.
- Para el análisis de muestras relacionadas, que comprende la comparación de momentos “antes” y “después” en el grupo intervenido y de comparación, se utilizó la prueba T de Wilcoxon.
- Para la presentación de los resultados se desarrolló la interpretación de los valores estadísticos y se estableció los niveles de significancia de las diferencias entre grupos y momentos.
- Se presentaron cuadros y gráficos de salida, por variable.

- Se reflexionó y se discutió sobre los resultados, por variable.
- Se elaboraron conclusiones sobre los resultados.

4.7 Consideraciones éticas

El Programa de Intervención que formó parte de esta investigación fue aplicado luego de la aprobación del Comité de Ética.

En cuanto a los participantes, en este caso los 39 estudiantes de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima de I ciclo correspondiente al semestre académico 2015-I; desarrollaron una prueba de comprensión lectora de entrada y salida y así para mantener la reserva de sus datos, se entregó un desglosable codificado; de esta forma se guardó la información personal de los participantes.

Luego se aplicó el Programa de Intervención en las instalaciones de la universidad para tales efectos se solicitó el permiso de las autoridades para realizar la experiencia con los alumnos del salón de primer ciclo del curso de Lenguaje a cargo de la investigadora.

En primera instancia se matricularon 40 alumnos al inicio del ciclo académico, no obstante por razones de fuerza mayor un alumno realizó reserva de matrícula.

Al finalizar el Programa de Intervención los estudiantes desarrollaron la prueba de salida cuyos resultados fueron guardados en una base de datos pues no fueron divulgados, en tanto que solo fueron accesibles para la investigadora.

Cabe recalcar que la participación de los estudiantes fue voluntaria y que en el caso de los estudiantes menores de edad se contó con el consentimiento informado de los señores padres de familia. A los alumnos se les manifestó desde un inicio de la intervención que podían retirarse en cualquier momento si así lo hubieran deseado sin verse afectados de ninguna manera.

Por otro lado para efectos de la aplicación del Programa de Intervención a los alumnos de I ciclo se solicitó la autorización del Jefe de la Oficina de Investigación de la Facultad



de Derecho, para que los estudiantes pudieran ser sometidos a la intervención, como también se contó con el permiso del Director del Departamento Académico para llevar a cabo la implementación del programa de comprensión lectora empleando las herramientas TICs.

Finalmente se solicitó a la oficina de administración el permiso para el uso de los laboratorios de cómputo para los estudiantes y la investigadora durante las diez sesiones que duró la aplicación del Programa de Intervención.

Capítulo V RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante la Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución de la muestra, se observa que los niveles (Inferencial y Crítico), tanto antes como después de la aplicación poseen una significancia mayor a 0.005, lo que nos indica el uso de pruebas paramétricas, excepto el nivel literal. (Tabla 1)

Tabla 1. Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Nivel Literal (Pre)	Nivel Literal (Post)	Nivel Inferen. (Pre)	Nivel Inferen. (Post)	Nivel Crítico (Pre)	Nivel Crítico (Post)	Comp. Lectora (Pre)	Comp. Lectora (Post)
N		39	39	39	39	39	39	39	39
Parámetros normales ^{a,b}	Media	5.0000	6.3333	4.2564	8.6667	5.4359	7.2564	14.6923	22.2564
	Desviación típica	1.41421	1.47494	2.35884	2.33208	2.31465	1.87389	5.20199	4.40525
Diferencias más extremas	Absoluta	.222	.238	.160	.135	.122	.144	.130	.080
	Positiva	.126	.129	.139	.135	.122	.144	.124	.064
	Negativa	-.222	-.238	-.160	-.124	-.097	-.123	-.130	-.080
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.385	1.489	.997	.846	.760	.900	.809	.500
Sig. asintót. (bilateral)		.043	.024	.273	.471	.611	.392	.530	.964
a. La distribución de contraste es la Normal.									
b. Se han calculado a partir de los datos.									

Fuente: Elaboración propia

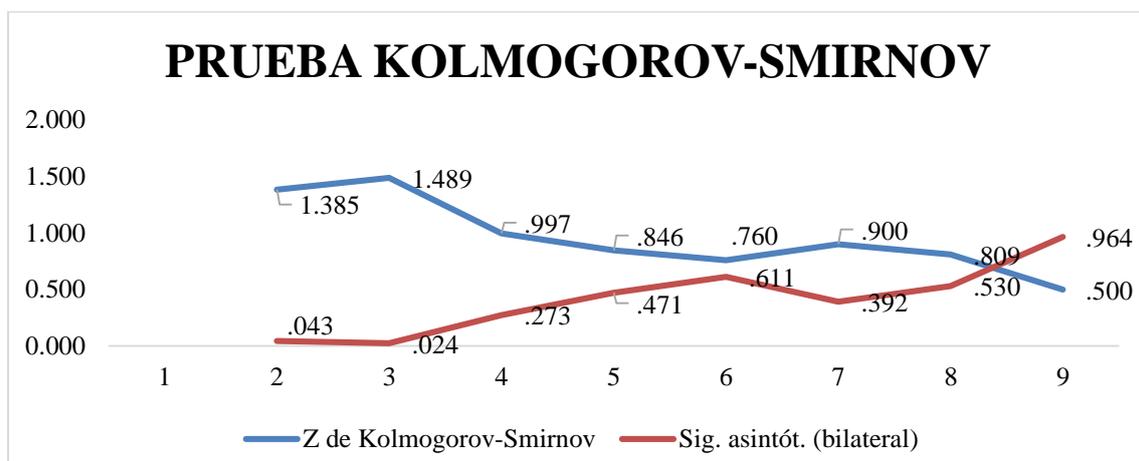


Figura 1. Distribución de la muestra.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la comparación del pre y post-test a nivel literal señaló diferencias estadísticamente significativas ($Z=-3,6$, $p=.00$). (Tabla 2)

Tabla 2. Comparación del pretest y postest con la prueba de Wilcoxon para el nivel literal.

Condición	Rango medio	Suma rangos	Z	Sig
Pre test	12	330	-3,6	.00
Post test	14.35	48		

Fuente: Elaboración propia

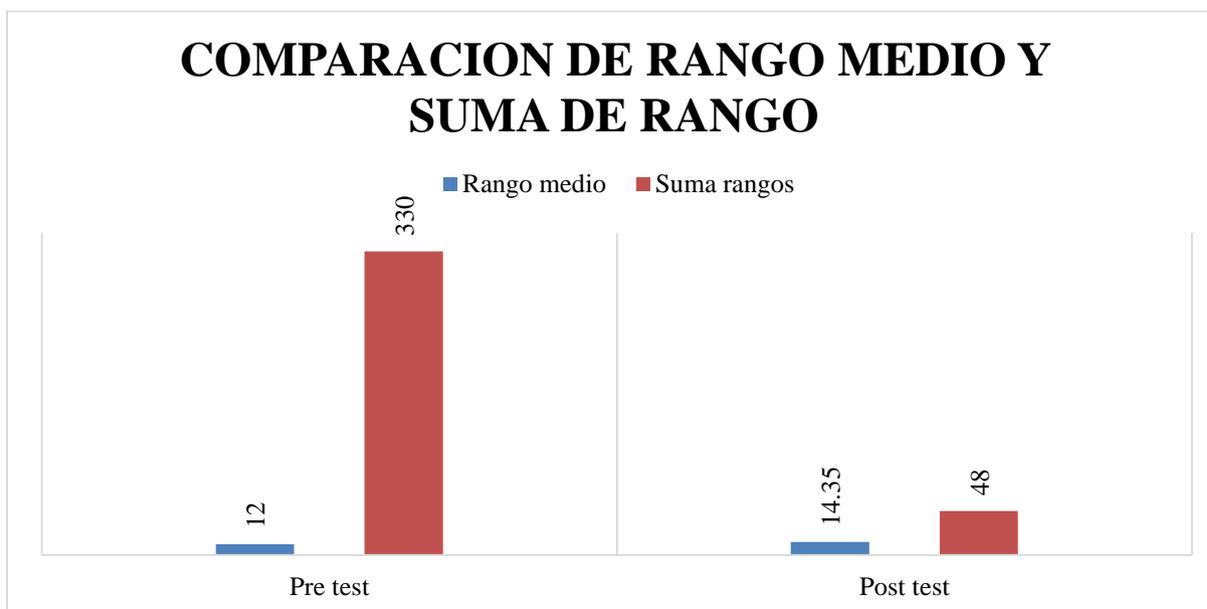


Figura 2. Diferencia significativa a nivel literal entre el pre test y el pos test.

Fuente: Elaboración propia

La comparación de los otros niveles y del total de comprensión lectora se efectuó por prueba paramétrica t de Student para muestra relacionadas, señalando diferencias significativas, lo cual indica que el programa fue efectivo. (Tabla 3)

Tabla 3. Comparación pre y post test para nivel inferencial, crítico y comprensión lectora general.

Niveles	Media	Desviación típ.	t	Sig
Nivel Inferencial (Pre)	4.2564	2.35884	-9,1	.00
Nivel Inferencial (Post)	8.6667	2.33208		
Nivel Crítico (Pre)	5.4359	2.31465	-4.0	.00
Nivel Crítico (Post)	7.2564	1.87389		
Comprensión Lectora (Pre)	14.6923	5.20199	7.3	.00
Comprensión Lectora (Post)	22.2564	4.40525		

Fuente: Elaboración propia

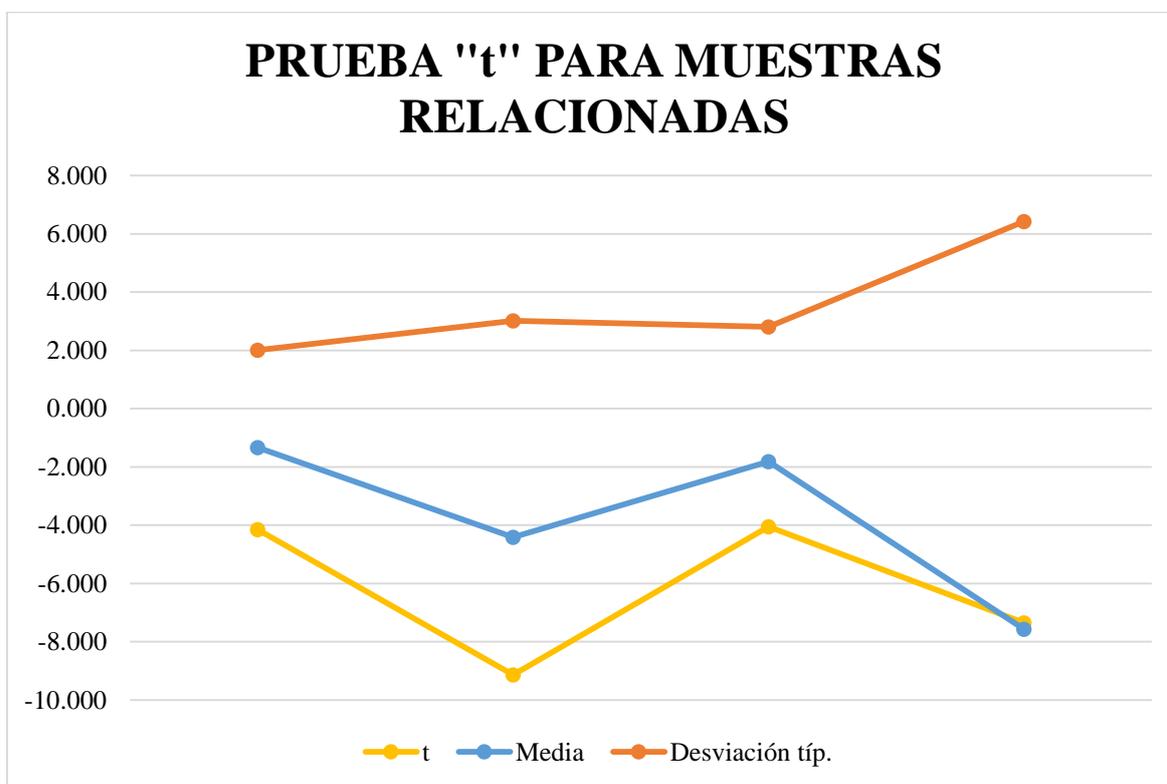


Figura 3. Diferencia significativa a nivel inferencial y crítico entre el pre test y el pos test.

Fuente: Elaboración propia

La comparación de la frecuencia a nivel literal demuestra que el mayor porcentaje de estudiantes en el pos test fue alto lo que demuestra la efectividad del programa.

Tabla 4. Comparación de frecuencias pre y post para test nivel literal. (Tabla 4)

COMPARACION DE FRECUENCIAS NIVEL LITERAL					
Nivel Literal (Pre)	Frecuencia	Porcentaje	Nivel Literal (Post)	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	20.5	Bajo	2	5.1
Medio	26	66.7	Medio	15	38.5
Alto	5	12.8	Alto	22	56.4
Total	39	100.0	Total	39	100.0

Fuente: Elaboración propia

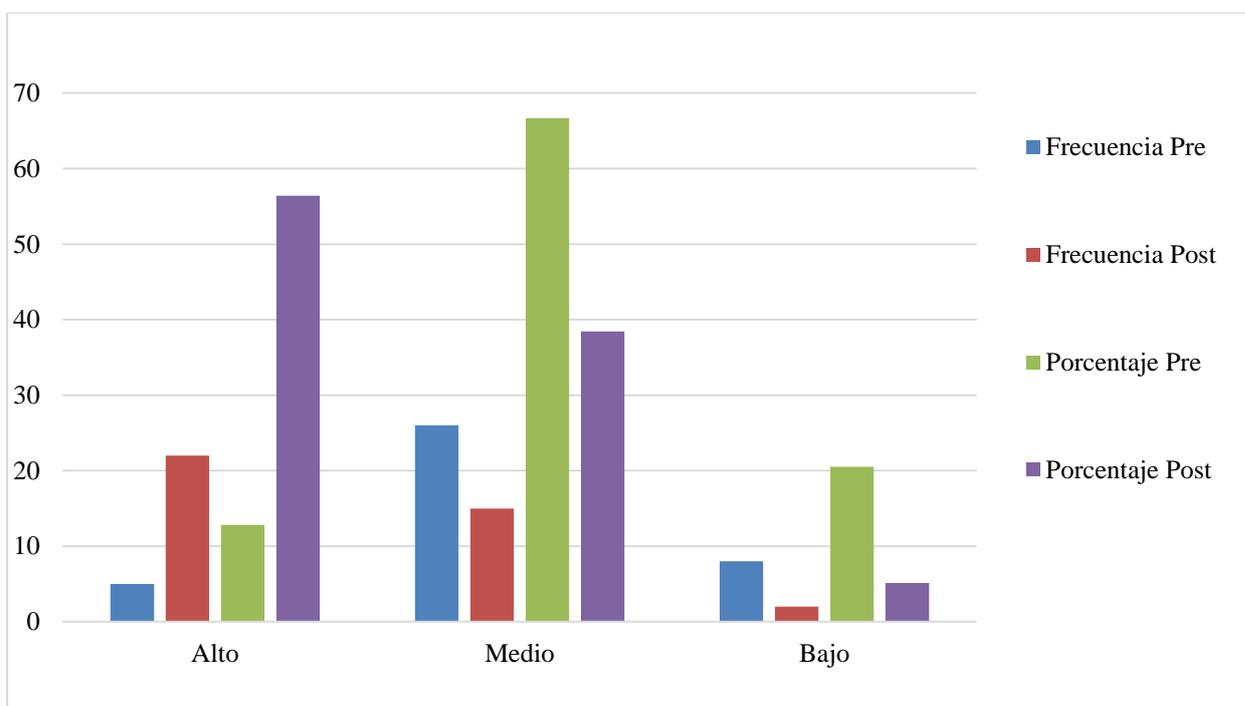


Figura 4. Comparación de frecuencia de estudiantes en bajo, medio y alto; antes y después del Programa del nivel literal.

Fuente: Elaboración propia

La comparación de la frecuencia a nivel inferencial demuestra que el porcentaje de estudiantes en el pos test pasaron del nivel medio al alto.

Tabla 5. Comparación de frecuencias pre y post test para nivel inferencial. (Tabla 5)

COMPARACION DE FRECUENCIAS NIVEL INFERENCIAL					
Nivel Inferencial (Pre)	Frecuencia	Porcentaje	Nivel Inferencial (Post)	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	6	15.4	Bajo	0	0.0
Medio	30	76.9	Medio	13	33.3
Alto	3	7.7	Alto	26	66.7
Total	39	100.0	Total	39	100.0

Fuente: Elaboración propia

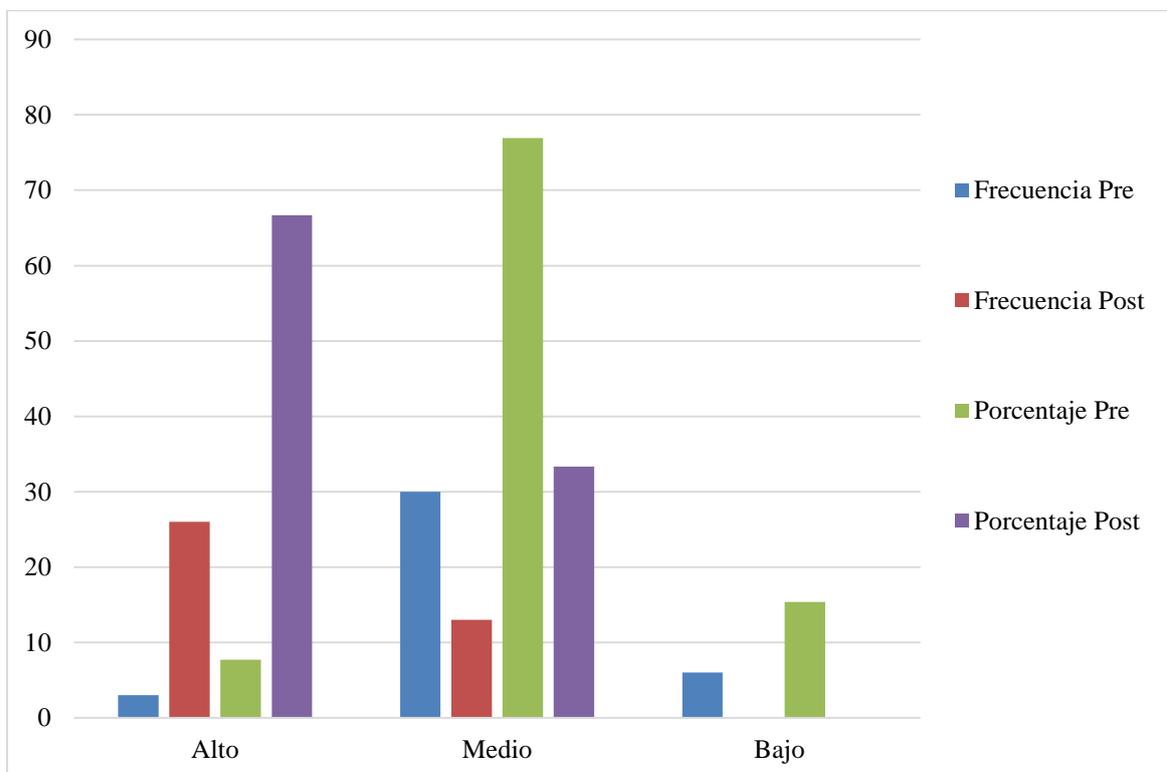


Figura 5. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto; antes y después del Programa del nivel inferencial.

Fuente: Elaboración propia

La comparación de la frecuencia a nivel crítico demuestra que el porcentaje de estudiantes en el nivel alto incrementó en el pos test. (Tabla 6)

Tabla 6. Comparación de frecuencias pre y post test para nivel crítico considerando bajo, medio alto.

COMPARACION DE FRECUENCIAS NIVEL CRITICO					
Nivel Crítico (Pre)	Frecuencia	Porcentaje	Nivel Crítico (Post)	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	20.5	Bajo	1	2.6
Medio	22	56.4	Medio	22	56.4
Alto	9	23.1	Alto	16	41.0
Total	39	100.0	Total	39	100.0

Fuente: Elaboración propia

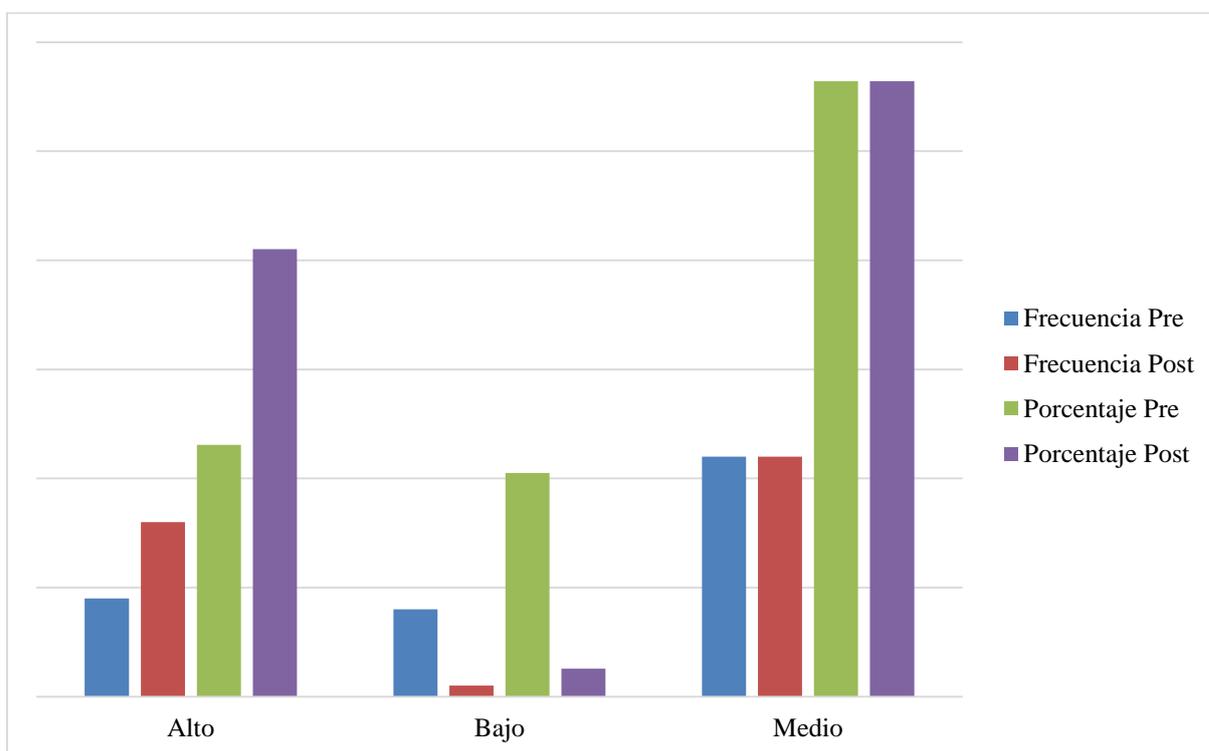


Figura 6. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto; antes, después del Programa del nivel crítico.

Fuente: Elaboración propia

La comparación de la frecuencia a nivel inferencial demuestra que el mayor porcentaje de estudiantes en el pos test se hallan en nivel alto de la comprensión lectora general lo que demuestra la efectividad del programa. (Tabla 7)

Tabla 7. Comparación de frecuencias pre y post test para comprensión lectora general considerando nivel bajo, medio y alto.

Comprensión Lectora (Pre)	Frecuencia	Porcentaje	Comprensión Lectora (Post)	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	20.5	Bajo	0	0.0
Medio	22	56.4	Medio	9	23.1
Alto	9	23.1	Alto	30	76.9
Total	39	100.0	Total	39	100.0

Fuente: Elaboración propia

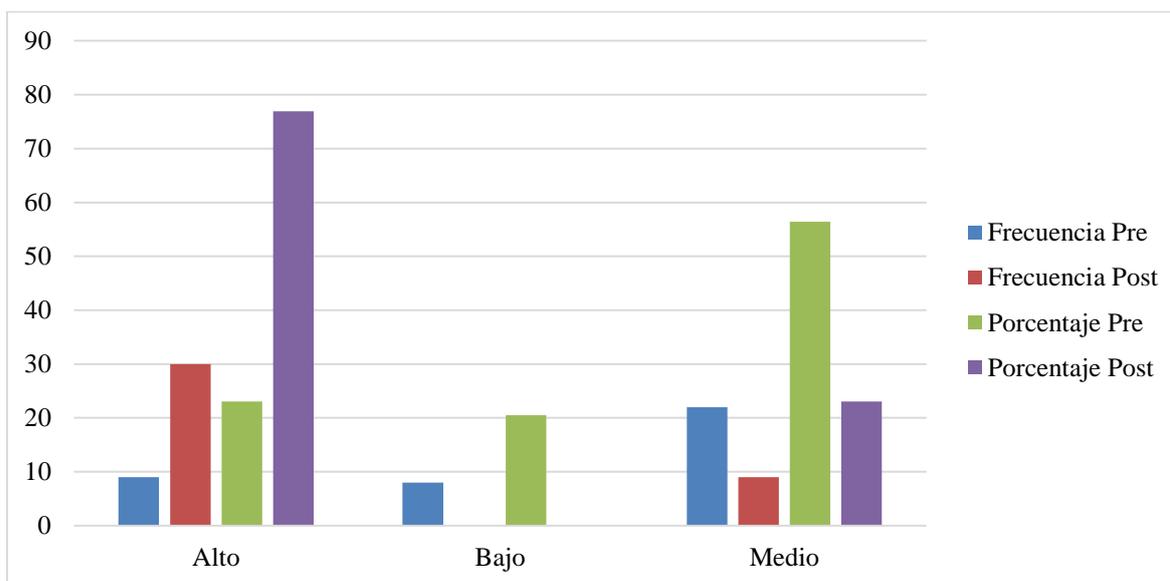


Figura 7. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto antes, después del Programa de la comprensión lectora general.

Fuente: Elaboración propia

La comparación porcentual del pre test y el pos test en nivel literal, inferencial, crítico y comprensión lectora general demuestra que a nivel general los estudiantes se encuentran en porcentaje alto lo que demuestra la efectividad del programa. (Tabla 8)

Tabla 8. Comparación porcentual pre y post test para los niveles literal, inferencial, crítico y comprensión lectora general. (Tabla 8)

Porcentajes	(Pre) Nivel Literal	(Post) Nivel Literal	(Pre) Nivel Inferen.	(Post) Nivel Inferen.	(Pre) Nivel Crítico	(Post) Nivel Crítico	(Pre) Comp. Lectora	(Post) Comp. Lectora
Bajo	20.5	5.1	15.4	0	20.5	2.6	20.5	0
Medio	66.7	38.5	76.9	33.3	56.4	56.4	56.4	23.1
Alto	12.8	56.4	7.7	66.7	23.1	41.0	23.1	76.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia

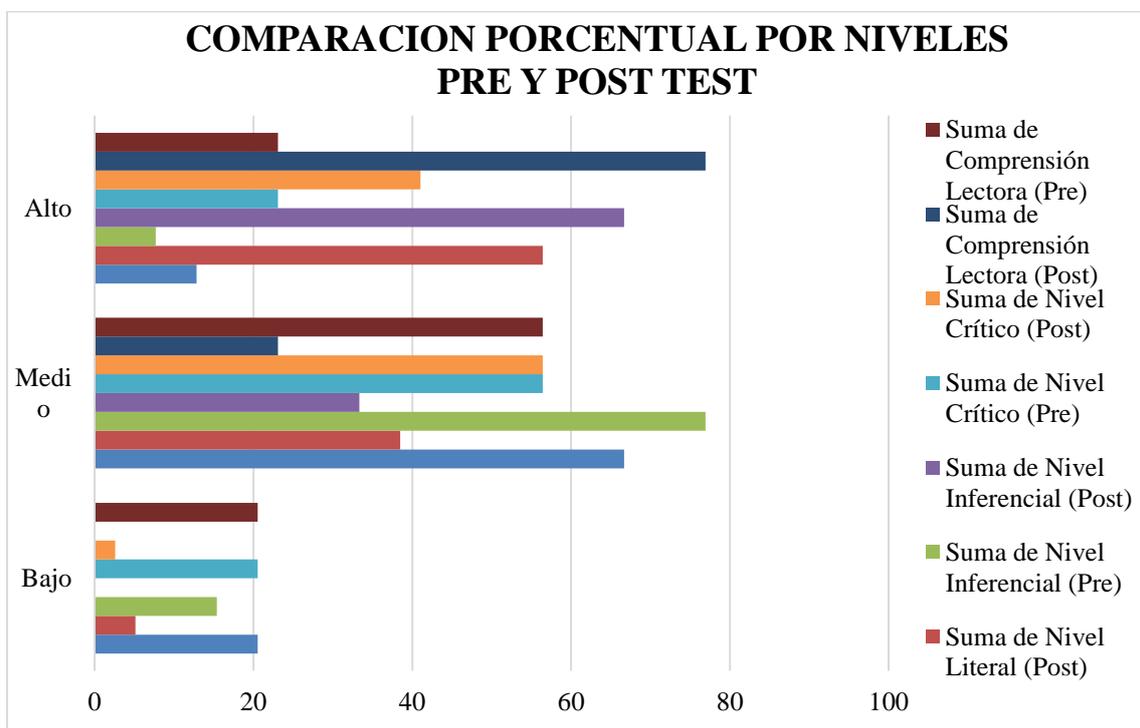


Figura 8. Comparación de frecuencia en bajo, medio y alto antes, antes y después de la intervención.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo VI DISCUSIÓN

Actualmente la comprensión lectora ha adquirido una importancia determinante en las instituciones educativas a nivel superior pues constituye uno de los pilares trascendentales en la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes universitarios. La comprensión lectora implica un proceso lector que se realiza de manera interna, inconsciente, del que se tiene prueba hasta que las predicciones no se cumplen; es decir, hasta que se comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer (Solé, 1994). Este proceso debe asegurar que el lector comprenda el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa.

La comprensión lectora es una habilidad sobre la cual se manifiesta una serie de capacidades vinculadas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico. El desarrollo de habilidades para la comprensión lectora es un camino para la adquisición de herramientas para la vida académica, laboral y social de los estudiantes y así el papel que desempeñan las herramientas TICs son de gran apoyo para poder lograr este desarrollo y mejora de la comprensión lectora. En relación a ello Área (2001) señala que actividades como leer un texto y comprenderlo en formatos y mediante utensilios tan diferentes, como un ordenador, un reproductor de cds, un teléfono móvil, o un equipo de vídeo, son requisitos de lo que se ha denominado alfabetización digital.

Asimismo la teoría del conectivismo permite reflexionar y cuestionarse sobre la manera de aprender, especialmente en estos tiempos actuales en que los estudiantes, nativos digitales, no le temen a la tecnología; son multitareas, piensan de un modo menos lineal; son menos tolerantes a las actividades pasivas y usan las herramientas tecnológicas para permanecer conectados unos con otros tal como se reflejó en la presente

investigación mediante la aplicación del Programa de Intervención en cuanto a las sesiones virtuales empleando las TICs.

Es así pues, que el conectivismo reconoce que el aprendizaje reside en un colectivo de opiniones individuales. El conocimiento está ahí en cada uno de nosotros y lo que hacemos es buscarlo cuando lo necesitamos a su vez que colaboramos en la construcción del conocimiento de otros por todo este concepto de redes de conocimiento, sociales de aprendizaje. No lo sabemos todo el conocimiento está ahí para cuando lo necesitamos. (Siemens, 2004)

La Intención de las actividades virtuales es de aprendizaje para actualizar, mantener vigente el conocimiento. Siemens (2004) expresa que debido a que el conocimiento está creciendo exponencialmente, puede cambiar rápidamente lo que es percibido como la realidad. En este sentido las aulas virtuales ofrecen esas posibilidades de aprendizaje, por lo que en la presente investigación se logró que los estudiantes se sintieran cómodos leyendo y utilizando herramientas que son tan familiares para ellos y permitieron sentirse conectados a la lectura para entender lo que leían.

En las Rutas del Aprendizaje, MINEDU (2013), se señala que el desarrollo de la competencia de comprensión de textos busca que los estudiantes lean con comprensión y sentido crítico textos informativos y literarios de diversa magnitud y complejidad, que puedan explicar lo leído y dar su opinión así como ser capaces de leer y dar significado a los diferentes códigos existentes en su sociedad y cultura. Por ello la comprensión oral de los textos escritos es de suma importancia puesto que está en estrecha relación con la expresión oral la que se da en forma paralela. La expresión oral abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua, sino también unos conocimientos socioculturales, discursivos, estratégicos y pragmáticos. Comprende

habilidades como saber aportar información, emitir opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no todo ello a partir de la lectura; por tanto es imprescindible que los estudiantes de educación superior construyan una información coherente y clara a partir de la comprensión lectora, lo cual se pudo reflejar durante las sesiones presenciales al leer textos narrativos elegidos en el Programa de Intervención.

Esta investigación tuvo como propósito determinar si el empleo de herramientas tecnológicas que ofrece el aula virtual de la Facultad pudo elevar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes universitarios. Sobre todo, se pretendió examinar a través de la ejecución de un programa de intervención cuáles fueron los niveles de la comprensión lectora que mejoraron. El Programa de Intervención constó tanto de sesiones presenciales como de sesiones virtuales, las que fueron llevadas a cabo en los laboratorios de Cómputo de la Facultad, así cada estudiante podía acceder desde su computador al aula virtual y poder ejecutar las actividades propuestas, cuyo objeto era leer los textos narrativos seleccionados y desarrollar las actividades propuestas.

Al inicio del Programa se aplicó una prueba de comprensión lectora a estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad particular en dos momentos: antes de la realización del Programa de Intervención, pretest y luego una prueba de salida, postest, al finalizar el programa tomando en cuenta la importancia de la comprensión lectora como habilidad fundamental para desarrollar óptimamente los distintos elementos del aprendizaje; resulta pertinente señalar que esta premisa coincide con los estudios de Fernández (2002) quien demostró la trascendencia de la lectura en el desarrollo de todas las demás habilidades.

Así pues, en cuanto al objetivo que consiste en determinar el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del aula virtual para incrementar la comprensión lectora en textos narrativos a nivel literal en el pretest el grupo obtuvo una media de 5.00 y luego de la aplicación del programa de intervención y posterior posttest, el grupo obtuvo 6.33, lo que demuestra que hubo una mejora en el nivel literal de la comprensión lectora.

En relación a este objetivo en estudios realizados por Delgado Moreno, Celis Camacho, Ortega y Quevedo (2012) a estudiantes colombianos con la implementación de estrategias metacomprendivas en un curso virtual para optimar la comprensión lectora se encontró que a nivel literal los estudiantes elevaron el nivel literal en un 14,5% seguido de asociación de significados con un 13%. En comparación con los resultados de la presente investigación, los estudiantes de la Facultad de Derecho muestran un nivel aceptable en lo literal, en tanto que luego de ser expuestos al Programa de Intervención pudieron mejorar aún más el nivel literal, que es la base para los siguientes niveles.

Durante la aplicación del Programa de Intervención se emplearon actividades para reforzar el nivel literal de la comprensión lectora: redacción de preguntas acerca de personajes, ambientes y hechos.

La comprensión literal no requiere mucho esfuerzo, pues la información se encuentra a disposición del lector y sólo se necesita cotejar la pregunta con el texto para encontrar las respuestas. En la comprensión literal intervienen procesos cognitivos como la identificación, el reconocimiento, el señalamiento o los niveles básicos de discriminación.

En este nivel, señala González (1998) también está incluida la reorganización de la información expresada en el texto, consistente en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación lo cual

significa ubicar en clases a las personas, objetos, lugares y acciones mencionados en el texto.

En lo que corresponde al segundo objetivo concerniente a determinar el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del aula virtual para incrementar la comprensión lectora en textos narrativos a nivel inferencial en el pretest el grupo obtuvo una media de 4.25 y luego de la aplicación del programa de intervención y posterior posttest, el grupo obtuvo 8.66, lo que demuestra que hubo una mejora alta en el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Por ello se encuentra una correspondencia con los estudios realizados por Delgado Moreno, Celis Camacho, Ortega y Quevedo (2012) a estudiantes colombianos en cuanto al nivel inferencial los resultados obtenidos demostraron lo siguiente: planteamiento de hipótesis mejoraron en un 11,6% e inferencias de hipótesis con un 10,1%, lo que coincide con la presente investigación.

El análisis a nivel inferencial consiste en extraer conclusiones y conjeturas o hipótesis en base a la información implícita que se dispone en el texto. Es decir la lectura inferencial, consiste en descubrir información no explícita o que no aparece escrito en el texto, puesto que en el texto no todas las ideas están escritas de manera explícita sino están ocultas. Hay ideas que se necesitan sobreentender para poder comprenderlo. El proceso para hallar las ideas implícitas se denomina inferencia. Al hacer inferencia buscamos el significado más allá de lo literal, somos capaces de deducir nueva información a partir de la información dada. Al respecto Cassany (2006) sostiene que la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del texto, propio del nivel literal.

En el presente Programa de Intervención se dio énfasis a diversas actividades dirigidas a realizar un análisis deductivo pues como sabemos este nivel consiste en establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2004). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto narrativo a partir de los indicios que esta le ofrece.

En relación al objetivo el cual señala determinar el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del aula virtual para incrementar la comprensión lectora en textos narrativos a nivel crítico en el pretest el grupo obtuvo una media de 5.43 y luego de la aplicación del programa de intervención y posterior posttest, el grupo obtuvo 7.25, con ello se aprecia que también hubo un aumento en el nivel crítico.

Así se encuentra relación con la investigación realizada por Delgado Moreno, Celis Camacho, Ortega y Quevedo (2012) a los estudiantes colombianos en cuanto al nivel crítico se obtuvieron los siguientes resultados en lo que respecta al reconocimiento valorativo la mejora fue en un 11,6%, seguido de juicio de realidad en 10,1% e identificación de superestructura en 4,3%. En este estudio de los estudiantes colombianos demostraron haber logrado un incremento alto en lo crítico; así pues, en comparación con la presente investigación que también muestra un nivel alto en cuanto a la mejora del aspecto crítico, notándose que el Programa de Intervención mediante la aplicación de las diversas actividades tanto virtuales como presenciales tendientes a potenciar el nivel crítico lograron su efecto, como se aprecia en los resultados.

La comprensión lectora en su dimensión crítica implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos,

con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. En este nivel los lectores son capaces de elaborar argumentos para sustentar opiniones.

Por ello este nivel está considerado de alta complejidad y de enorme productividad para el lector. Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores, tanto el literal como el inferencial. Según el tipo de texto, la valoración es posible desde variadas perspectivas. (Yataco, 2004).

Son múltiples las ópticas desde las cuales el texto puede ser interrogado. Pero, en todos los casos, el sujeto lector lo somete a una minuciosa evaluación crítica. Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído, como de sus relaciones con otros textos; lo que necesariamente deberá conducir a la escritura de uno nuevo. Sin duda, lo anterior equivale a poner en plena actividad la enciclopedia cultural o competencia intelectual del lector. Lo que más interesa destacar de la lectura valorativa es su vínculo imprescindible con la escritura; solo la escritura permitirá dotar de una estructura cohesiva y coherente esa valoración crítica del texto leído. Por lo tanto, se pretende evaluar, de manera efectiva, la calidad de nuestra interpretación de un texto complejo, el menor reto será escribir sobre él. Este nivel supone la realización de operaciones como comparar, apreciar, juzgar, valorar y evaluar los hechos o situaciones o en muchos casos la problemática misma que se presenta en la lectura. (Yataco, 2004).

Los hallazgos a los que se arriban en la presente investigación en la evaluación general de la comprensión lectora en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de Derecho, antes de la aplicación del Programa de Intervención, los estudiantes obtuvieron luego del pretest, una media de 14.69 y después de la ejecución de las actividades propuestas en el Programa y del postest alcanzaron una media de 22.25 lo cual significa un alto índice de mejora a nivel general.



Por último, y con respecto a la eficacia del programa de intervención, se puede apreciar que ha sido planificado y por ello ha sido un éxito luego de la intervención así lo demuestran los resultados señalados, pues los estudiantes lograron elevar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. Todo programa de intervención educativa requiere indispensablemente de una planificación responsable para que los resultados sean óptimos, tal es el caso del presente estudio . (Rodríguez, 1993)



Capítulo VII CONCLUSIONES

1. Se concluye que existen diferencias significativas en la comprensión lectora en estudiantes universitarios entre el pretest y posttest, cuyos resultados indican haber alcanzado un efecto alto, con un porcentaje de 76.9 en la comprensión lectora general luego de incorporar herramientas TICs mediante el Aula Virtual en el Programa de Intervención.
2. Se evidenció un efecto significativo del 12.8 al 56 por ciento en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Derecho luego de la aplicación de un Programa de Intervención basado en el empleo de herramientas TICs del Aula Virtual.
3. Se comprobó un efecto significativo del 7.7 al 66 por ciento en el nivel inferencial de comprensión lectora, en los estudiantes de la Facultad de Derecho luego de la aplicación de un Programa de Intervención basado en el empleo de herramientas TICs del Aula Virtual.
4. Se evidenció un efecto significativo del 23.1 al 41 por ciento en el nivel crítico de comprensión lectora, en los estudiantes de la Facultad de Derecho luego de la aplicación de un Programa de Intervención basado en el empleo de herramientas TICs del Aula Virtual.



Capítulo VIII RECOMENDACIONES

1. Incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje el uso de las herramientas TICs mediante el aula virtual, en especial en el área de Lenguaje, para mejorar todos los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes.
2. Implementar el presente Programa de Intervención a aquellos estudiantes universitarios que muestren dificultades en la Comprensión Lectora a fin de que puedan realizarlo previamente como un pre-requisito de las asignaturas del pregrado.
3. Aproximar a los estudiantes de diferentes ciclos y asignaturas a las nuevas formas de lectura que ofrece una plataforma virtual como es el caso de un Aula Virtual mediante la implementación y aplicación de las herramientas TICs; ya que ellas estimulan el desarrollo de nuevas habilidades lectoras como la lectura hipertextual, procesamiento y selección de la información así como la contrastación de la información; teniendo en consideración que la lectura debe ser entendida como una competencia que permite desarrollar todos los procesos cognitivos necesarios en todas las áreas del saber.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguirre, J. *Literatura en Internet. ¿Qué encontramos en la WWW?* Recuperado de http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza- O.mirada al quehacer en el aula*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Area, M. (2001). "Educar en la sociedad de la información". Desclée. España.
- Arrieta, B. y Meza, R. (2000). Algunas estrategias para el mejoramiento de la lectura y de la redacción en estudiantes universitarios de recién ingreso. *Revista de Investigación y Postgrado*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas-Venezuela.
- Avendaño, I. y Martínez, D. (2013) "*Competencia lectora y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación*" Colombia: Escenarios. ISSN.
- Banister, S. (2008). Web 2.0 tools in the reading classroom: Teachers exploring literacy in the 21st century. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*.
- Barbero, J. (1979). *Comunicación Educativa y Didáctica Audiovisual*. Cali: Central didáctica Sena.
- Barroso, J. y Romero, R. (2007). *La informática, los multimedia y los hipertextos en la enseñanza*. En: Cabero, J, coord. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw-Hill; Interamericana de España, S.A.U.
- Borras, L. (2001). *Enseñar literatura en la red, nuevos recursos digitales*. Barcelona, EDIUOC.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI: Argentina
- Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw-Hill; Interamericana de España.

- Cabrera, F., Donoso, T. & Marín, M. (1994). *El proceso lector y su valoración* (1ra.ed.). Barcelona: Laertes.
- Cassany,D., (2006). *Leer tras las líneas Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona-España: Ediciones Anagrama.
- Cisneros, M. (2011). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica Pereira.
- Coll, C. y Martí, E. (2001).La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Madrid: Alianza.
- Coiro, J.(2003). *Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. The Reading Teacher*. Recuperado de http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03_Column/index.html
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría GeneralTécnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- Cooper,J .(1999). *Cómo mejorar la Comprensión Lectora*. México: Visor.
- Delgado, M., Celis, R. (2012) *Estrategias Metacognitivas en Estudiantes del Curso Virtual: Habilidades De Comunicación Lecto-Escritura*. Revista Árete: ISSN. 1657-2513, vol. 12, No. 1. 2012
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Elliott, J. (1994) *La investigación-acción en educación*. Morata: Madrid.
- Escoriza, J. (1996). *El proceso de lectura: aspectos teóricos- explicativos*. Barcelona: EUB.



Fernández, M. (2002), *Efectos de la enseñanza de estrategias de la lectura sobre la comprensión lectora de los estudiantes*. Revista de la facultad de Psicología (4), 7 - 18. Extraído desde

<http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/13738/Bibliograf%C3%ADa.pdf>.

García, F., Portillo, J, Romo, Jesús. & Benito, (2009). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Recuperado de

<http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>

Goodman, K.,(1996). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y escritura*. En E. Ferreiro y P. M. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Gómez, A. (2008). *Objeto de aprendizaje como recurso digital de apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora*. (Tesis Maestría). Universidad Virtual Tecnológico de Monterrey, Colombia.

Gómez, S. & Gewerc, A. (2004). *Interacción entre tutores y alumnos en el contexto de comunidades virtuales de aprendizaje*. Recuperado de

<http://web.udg.es/tiec/orals/c96.pdf>.

González, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Cuadernos Cedhum. Perú.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.

Henao, O. (2002). *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipertextual*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Henao, O. & Ramírez, D. (2007). *Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de educación básica durante la lectura de textos en*



- formato hipertextual*. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 17(30), 47-57.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training* Wiley Computer Publisher, New York, NY.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid. MECD-Anaya.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Jonassen, D.H. (1996). *Computers in the classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona: Paidós Multimedia.
- Mc Luhan (1968). El aula sin muros. En Carpenter, E y Mc Luhan. *el Aula sin Muros, Investigación sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Editorial de Cultura Popular
- Marín, M. (1994). La comprensión lectora en el marco de la teoría del procesamiento de la información. En Cabrera, F., Donoso, T. & Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación* (1ra. ed.). Barcelona: Laertes
- Martin, E. y. (2006). La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Buenos Aires: UNESCO.
- Marzal, M.Sellers, N. (2011). *Instrumentos de desarrollo de competencias para un programa de alfabetización en información en bibliotecas escolares*. Revista General de Información y Documentación, nº 21, 2011, (pp. 53-78).
- Mauri, A., Lloret, Giner & Lloret, J. (2001) *Una experiencia docente en secundaria utilizando nuevas tecnologías*. Recuperado de:
<http://personales.upv.es/jlloret/pdf/cies2006.pdf>



Ministerio de Educación del Perú. Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2010).

Resultados de la evaluación PISA 2009. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=193&v_plantilla=R.

Ministerio de Educación (2006). *Guía práctica para el docente del Proyecto Huascarán.*

Lima: MINEDU

Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2011). *Resultados*

de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010 – ECE 2010. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de

http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=246&v_plantilla=R

Ministerio de Educación (2013). *Fascículo 1 Comprensión y producción de textos escritos.*

VI Ciclo. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.

Montenegro, L. y A.M. Haché de Yunén. (1997) *Una propuesta para el desarrollo de*

estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura, en M.C. Martínez (Comp.).

Los procesos de la lectura y la escritura. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

Nole, S., Rosales, D. (2006). *Influencia del Programa "INHIRE" en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos.* Perú: Recuperado de:

w.monografias.com/trabajos75/programa-inhire-mejoramiento-comprension-textos/programa-inhire-mejoramiento-comprension-textos4.shtml

Orrantia, J., Sánchez, E & Rosales, J. (1990). *Hacia una medición de estrategias implicadas en el proceso de Comprensión Lectora.* Universidad de Salamanca.

Peña L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior. Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional.* Recuperado de



- http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf Consulta realizada el 15 de marzo de 2012.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. En M. J. Snowling & C. Hulme. (Eds.). *The science of reading: a handbook*. Massachussets: Blackwell Publishing
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofia Pinzás.
- Pinzás, J. (2004). *Metacognición y lectura*. 2º edición. Lima. Fondo editorial.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. OntheHorizon. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Pisa. (2009). Pruebas de comprensión lectora. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>
- Pisa. (2013). Pruebas de comprensión lectora. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Quintana, H (2003), *Cómo enseñar la comprensión lectora*. Innovando: Perú.
- Risquez, A; Rubio, M.J. & Rodríguez, G. (2009). Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en Educación Intercultural. En Aguado, T. y Del Olmo, M. *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.



- Rivera, M. (2003). *“Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior”*. Revista digital UMBRAL 2000, Número 12.
- Rivera, S. (1998). *Fundamentos psicológicos y lingüísticos de la enseñanza de la comprensión lectora. Informe de investigación*. ISP Pinar del Rio.
- Rodríguez, J. L. (1995): *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y Tecnología Educativa*. Alcoy: Marfil.
- Rodríguez, S (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*: P.P.U. Barcelona
- Ruddell, R. B. & Speaker, R. (1990). *“The interactive reading process: a model*. En: H. Singer and R. B. Ruddell” (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*, third edition. Newark, DE: International Reading Association.
- Salomón, G (1999). *Las diversas influencias de la tecnología del desarrollo de la mente*. Universidad de Arizona en revista *Infancia y Aprendizaje*.
- Salinas, J. (2000): *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*. Madrid: En Cabero,J., Salinas,J. Duarte,A y Domingo,J.: *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Ed. Síntesis.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage.
- Siemens, G. (2004). *Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Colombia: Edu.Co.Blog.
- Snelbecker, G. (1983). *Learning Theory, Instructional Theory, and Psychoeducational Design*. NY: McGraw-Hill.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. California: RAND.



- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance. (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I. (1997). *Estrategia de Lectura y Aprendizaje Autónomo*. En: *La Enseñanza y el Aprendizaje de Estrategias desde el Curriculum*. Calani, Horsori: Pérez Calani, MaL.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (9na. ed.). Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En Bofarull, M. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Stenhouse, L. (1996) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). *Teaching readers how to comprehend text strategically*. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.
- Tamayo y Tamayo, Mario. *El Proceso de la Investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México. 1997.
- Trillo-Pacheco, J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Recuperado de:
<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/2664/3322>.
- UNESCO (2013). *Enfoques Estratégicos Sobre las TICS en la Educación en América Latina y el Caribe*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Valenzuela de Barrera, C. (2004). *La enseñanza del lenguaje: Un nuevo enfoque*. Guatemala: Piedra Santa.



Warschauer, M. (2000). Technology and school reform: A view from both sides of the track.

Educational Policy Analysis. Editor: Gene V Glass, College of Education Arizona State University.

VanDijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Villota, O. (2004). *Comprensión de lectura en internet*.. Colombia: Recuperado de:
<http://omarvillota.net/archive/LecturInternet.pdf>.

Yataco L. (2004). *Comprensión Lectora*. Lima – Perú: Editorial: JL.



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

ANEXOS



Anexo 1 Matriz de consistencia

TITULO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	MARCO TEÓRICO	VARIABLES	INSTRUMENTO
“Incorporación de las herramientas TICs para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.”	¿Cuál será el efecto de incorporar herramientas TICs , a través del Aula Virtual para mejorar la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico en textos narrativos de los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima?	Determinar el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del Aula Virtual para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.	Si empleamos herramientas TICs a través del Aula Virtual entonces existe un efecto en la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.	1. Herramientas Tics: Aula Virtual. 2. La lectura. 3. Comprensión lectora 4. Niveles de comprensión lectora 5. El Proceso Lector 6. Fases de la Lectura	1. Dependiente Niveles de comprensión lectora de textos narrativos 2. Independiente Herramientas Tics: Aula Virtual	Aplicación de una prueba de Comprensión Lectora de Violeta Tapia M. de Castañeda
		OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Establecer el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del Aula Virtual en la comprensión lectora de textos narrativos - nivel literal, en los estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho.	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS 1. Estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho del grupo expuesto a herramientas TICs a través del Aula Virtual alcanzarán un efecto en la comprensión lectora a nivel literal de textos narrativos luego de utilizar dicha herramienta.		DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Investigación de tipo aplicada, explicativa y cuantitativa; diseño cuasi experimental	



		<p>2. Establecer el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del Aula Virtual en la comprensión lectora de textos narrativos - nivel inferencial, en los estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho.</p>	<p>2.. Estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho del Grupo expuesto a herramientas TICs a través del Aula Virtual alcanzarán un efecto en la comprensión lectora a nivel inferencial luego de utilizar dicha herramienta.</p>			
		<p>3. Establecer el efecto de incorporar herramientas TICs, a través del Aula Virtual en la comprensión lectora de textos narrativos - nivel crítico, en los estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho.</p>	<p>3. Estudiantes de I ciclo de la Facultad de Derecho del Grupo expuesto a herramientas TICs a través del Aula Virtual alcanzarán un efecto en la comprensión lectora a nivel crítico luego de utilizar dicha herramienta.</p>			



Anexo 2 Matriz de Instrumento

Variable	Dimensiones	Indicadores	Nº de preguntas	Ítems
Niveles de comprensión lectora de textos narrativos Comprensión lectora: intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector	Literal: analiza las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, en la superficie del texto	Información de hechos	1,2,13,24,27,29	6
		Definición de significados	5,16	2
		Identificación de la idea central del texto	14,23,28	3
	Inferencial: el análisis hace referencia a la interpretación del texto en un sentido connotativo para lo cual se requiere de una abstracción de lo leído pues realiza deducciones	Interpretación de hechos(identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes)	4,6,7,9,10,12,15,17,18,21,22,31,32,36	14
		Inferencia sobre el autor (punto de vista del autor)	37,38	2
	Crítica: se basa en la emisión de juicios valorativos sobre lo leído en los textos narrativos, en el que lector acepta o rechaza con argumentos su postura u opinión respecto al mensaje que se desprende del texto	Apreciación sobre el contenido del fragmento (extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones)	19,20,25,30,34,35	6
		Rotular (dar un título a un texto)	3,8,11,26,33	5



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

Mejora la Comprensión Lectora mediante tu Aula Virtual

Semana	Sesión presencial	Sesión virtual	Título de la Actividad	Actividades	Estrategias	Tiempo	Materiales	Indicadores de logro
1	1	1	Prueba de Entrada de Comprensión Lectora Diagnóstico y presentación del Programa de Intervención	Diagnóstico Aplicación de la Prueba inicial. -Pautas sobre el desarrollo y organización del Programa de Intervención -Inducción al Aula Virtual	-Leen con atención -Desarrollan las preguntas de la Prueba. -Toman apuntes. -Utilizan el aula Virtual para ver la presentación nuevamente	60' 30' Libre	Prueba de Comprensión lectora (Violeta Tapia) Power Point : Presentación al Programa (Aula Virtual) Computadora	Resultados obtenidos en la prueba Acceden correctamente al aula virtual
2	2	2	La lectura y su importancia	-Breve exposición sobre el tema. Lectura de una separata sobre el tema.	-Presentación de un ppt. -Toman apuntes del ppt. -Activan sus conocimientos	30 30	Aula Virtual: -Power Point Aula Virtual:	Hacen preguntas y responden fundamentando lo comprendido.



					previos resolviendo un cuestionario en línea y luego lo imprimen para su presentación en la siguiente sesión presencial-		-Separata digital: La importancia de la lectura. Computadora	Envían por correo el cuestionario resuelto a la docente.
3	3	¿Qué es la comprensión lectora?	-Breve exposición sobre el tema. - Lectura de textos interactivos sobre el tema a tratar, que se encuentran	-Toman apuntes del ppt. - Responden en forma oral y luego escrita las preguntas del cuestionario en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo suben al Aula Virtual.	60	Aula Virtual: -Power Point -Lectura digital: Comprensión lectora. [Sitio en Internet] Disponible en: http://www.educacionunsa.edu.pe/complementacion/Textos_2013/TCP.pdf	Hacen preguntas y responden fundamentando lo comprendido. Acceden correctamente al aula virtual y suben el trabajo en la fecha indicada.	
		El Sueño del Pongo de José María Arguedas	-Lectura del Sueño del Pongo: tema, personajes, ambiente y mensaje.	-Usan la técnica de lectura silenciosa del cuento. -Extraen las ideas principales y secundarias, personajes, ambiente y mensaje del cuento y lo anotan.	60	-Lectura digital para descargar del Aula Virtual “El Sueño del Pongo” para imprimir.	-Intercambian acertadamente ideas con sus compañeros en el aula a través de una puesta en común.	



		3	El Sueño del Pongo de José María Arguedas	-Lectura del Sueño del Pongo: tema, personajes, ambiente y mensaje.	Redactan un Análisis literario de fondo: señalando tema, personajes, ambiente y mensaje.con coherencia en sus ideas, letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara.		-Lectura digital para descargar del Aula Virtual “ El Sueño del Pongo” Hojas Bond A-4 Computadora	-Presentan el trabajo en el tiempo señalado y lo entregan en la próxima sesión presencial.
4	4	4	Niveles de la comprensión lectora: literal	Lectura de textos interactivos sobre el tema a tratar, que se encuentran en el Aula Virtual Cuestionario digital	Responden en forma oral y luego escrita las preguntas del cuestionario en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo envían por correo	90	Lectura digital: Comprensión lectora. [Sitio en Internet] Disponible en: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048/953 Hojas Bond A-4 Computadora. Trabajo en el Laboratorio de Cómputo	-Intercambian ideas con sus compañeros en el aula a través de una puesta en común. -Presentan el trabajo en dos versiones (física y digital) en el tiempo señalado y lo suben al Aula Virtual.
			Lectura : El Alfiler de Ventura García Calderón	Lectura comprensiva del cuento “ <u>El Alfiler</u> ” <u>AULA VIRTUAL</u>	En grupo de cuatro alumnos elaboran 12 preguntas de nivel literal según el modelo propuesto y	60	<u>Lectura digital para descargar del Aula Virtual “El Alfiler”.</u>	Presentan las preguntas en power point para comentar con sus compañeros y luego lo suben al Aula Virtual en



					realizan lo siguiente: 1-Responden las preguntas en una hoja bond a-4, Arial 11, interlineado 1,5. 2-Preparan un power point con las preguntas sin respuestas	LIBRE	<u>Lectura impresa “El Alfiler”.</u> <u>Hojas Bond A-4</u> Computadora Trabajo escrito: Análisis de lectura El Sueño del Pongo <u>Hojas Bond A-4</u> Computadora	ambas formas: power point y trabajo escrito en Word, según las pautas. Exposición grupal en la siguiente sesión presencial.
5	5	5	Exposición del cuento EL ALFILER	-Intervención oral de cada integrante de los grupos, tiempo destinado por grupo: 20 minutos.	Exponen con claridad y coherencia el trabajo propuesto.	90’	-Trabajo escrito según indicaciones. -Power Point del trabajo Laboratorio de cómputo	-Preguntas literales de la Comprensión Lectora en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara. -Presentación de cinco diapositivas con las preguntas del análisis literal del cuento
6	6		Nivel de la comprensión lectora: inferencial	Lectura de textos interactivos sobre el tema a tratar, que se encuentran en la WEB	-Responden en forma oral las preguntas.	45’	Lectura digital: Comprensión lectora. [Sitio en Internet] Disponible en: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048/953	-Intercambian ideas con sus compañeros en el aula.



7	7	6		Cuestionario digital	- Responden preguntas del cuestionario en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo suben al aula virtual.	45'	Computadora. Trabajo en el Laboratorio de Cómputo	- Acceden correctamente al aula virtual y suben el trabajo en la forma y la fecha/hora indicada.
		7	Lectura : El Corazón Delator de Edgar Alan Poe	Lectura comprensiva del cuento “El Corazón Delator”	En grupo de cuatro estudiantes elaboran diez preguntas inferenciales y las responden en forma escrita.	60'	<u>Lectura digital para descargar del Aula Virtual “El Corazón Delator”.</u> <u>-Hojas Bond A-4</u>	-Realizan una presentación oral en el aula e intercambian opiniones para sacar conclusiones del aspecto inferencial del cuento.
			Lectura : El Corazón Delator de Edgar Alan Poe	Lectura comprensiva del cuento “El Corazón Delator” <u>AULA VIRTUAL</u>	En forma independiente leen el cuento y redactan un informe señalando cinco inferencias con fundamento en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo suben al aula virtual.	LIBRE	<u>Lectura digital para descargar del Aula Virtual “El Corazón Delator”.</u>	-Presentan el trabajo en una versión (digital) en el tiempo señalado y lo suben al Aula Virtual.



8	8	8	Nivel de la comprensión lectora: Crítico	-Exposición de la docente sobre el tema Lectura de textos interactivos sobre el tema a tratar: lectura crítica y nivel crítico de la comprensión lectora ;se encuentran en la WEB	-Presentación de un ppt. -Toman apuntes del ppt. -Cuestionario digital -Luego responden preguntas del cuestionario en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo suben al aula virtual.	45'	Aula Virtual: -Power Point Lectura digital: Comprensión lectora. [Sitio en Internet] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300011&script=sci_arttext Laboratorio de Cómputo	-Intercambian ideas con la docente y otros estudiantes. -Dan ejemplos -Responden con coherencia en forma oral las preguntas. Presentan el trabajo en dos versiones: físico para presentar siguiente sesión presencial 9 y digital en el tiempo señalado y lo suben al Aula Virtual
9	9	9	Lectura: “Diles que no me maten” de Juan Rulfo	Lectura comprensiva y crítica del cuento: “Diles que no me maten” de Juan Rulfo Lectura comprensiva y crítica del cuento: “Diles	-En grupo de cuatro estudiantes elaboran diez preguntas críticas y responden por escrito. -Proponen alternativas sobre el desenlace del cuento En forma independiente	90' 45'	<u>Lectura digital para descargar del Aula Virtual “Diles que no me maten”.</u> <u>-Hojas Bond A-4</u> <u>Lectura digital en el Aula Virtual. FORO</u>	-Intercambian las respuestas con la docente y otros estudiantes. -Exponen en forma oral los fundamentos sobre el desenlace propuesto por cada grupo



			Lectura: “Diles que no me maten” de Juan Rulfo	que no me maten” de Juan Rulfo	expone sus ideas en el Foro		<u>Computadora</u>	-Redacta argumentos con coherencia. -Respeto la opinión de otros estudiantes.
10			Prueba de Salida de Comprensión Lectora	Indicaciones Finales Aplicación de la Prueba de Salida.	Leen con atención -Desarrollan las preguntas de la Prueba.	60'	Prueba de Comprensión lectora (Violeta Tapia)	Resultados obtenidos en la prueba



TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Instrucciones:

Este cuadernillo contiene diez fragmentos de lecturas seguidas, cada uno de ellas, de cuatro preguntas.

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

“No escriba nada en este cuadernillo de lecturas”

FRAGMENTO No. 1

1. Los árboles de la goma son encontrados en Sud-América, en Centro América, Este de las Indias y Africa.
2. Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecho de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol.

En la noche los extractores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase

3. El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se produce variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.
 1. La goma se obtiene de:
 - a. Minas
 - b. Árboles
 - c. Arcilla
 - d. Minerales
 2. El ácido usado en la producción e la goma es:
 - a. Nítrico.
 - b. Acético
 - c. Clorhídrico
 - d. Sulfúrico
 3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número “1” en la línea de la derecha, de la expresión que



seleccione, como título para el primer párrafo y los números “2” y “3# para los párrafos segundo y tercero, respectivamente.

- a. Países
 - b. Localización del árbol de la goma.
 - c. Recogiendo la goma
 - d. Extracción del látex
 - e. Transformación del látex
 - f. Vaciando en vasijas.
4. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden que se presentan en la lectura:
- a. Recogiendo el látex
 - b. Mezclando el látex con agua
 - c. Coagulación del látex
 - d. Extracción del látex

FRAGMENTO No. 2

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

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

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

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

5. Un sistema intrincado es:
- a. Complicado
 - b. Antiguo
 - c. Radical
 - d. Intrínseco



6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba:
 - a. La aplicación de principios
 - b. Poner a prueba una hipótesis
 - c. Llevar a la práctica una idea
 - d. Realizar experiencias.

7. En su hoja de respuesta, enumere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:
 - a. La demostración práctica del telégrafo
 - b. La aplicación del uso del telégrafo
 - c. Los efectos del telégrafo
 - d. Los esfuerzos del inventor.

8. De las siguientes expresiones elija usted el mejor título para todo el fragmento:
 - a. Los efectos del telégrafo
 - b. El telégrafo
 - c. El perfeccionamiento del telégrafo
 - d. La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO No. 3

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



9. En relación con el medio, Anahuari representaba:
 - a. Un personaje común
 - b. Un inmigrante de la región
 - c. Un foráneo del lugar
 - d. Un nativo de la región

10. En el fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas:
 - a. Similares
 - b. Diferentes
 - c. Análogas
 - d. Coetáneas
 - e.
11. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento:
 - a. La visión de un selvático.
 - b. La caracterización de tres personajes en la selva
 - c. La concepción del mundo en la selva
 - d. La selva y su historia

12. Sangama era un personaje proveniente de:
 - a. Grupos civilizados
 - b. Generaciones sin historia
 - c. Un pasado glorioso
 - d. Una historia sin renombre

FRAGMENTO No. 4

Hacia el final del siglo XVIII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias.

Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y en el océano y en los gases simples de la atmósfera. Estas sustancias soportaban manipulaciones energéticas tales como calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza especial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas, a la segunda, el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:
 - a. Cuerpos gaseosos
 - b. Minerales
 - c. Sales marinas
 - d. Gases simples



14. Este fragmento versa sobre:
 - a. Transformación de las sustancias de la naturaleza
 - b. Fuentes químicas
 - c. Sustancias de los seres vivos
 - d. Clasificación de los cuerpos de la naturaleza

15. Señale usted la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.
 - a. No dependen de la naturaleza viviente.
 - b. Son relativamente fuertes
 - c. No sufren transformaciones
 - d. Son sustancias combustibles

FRAGMENTO No. 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenos), se han encontrado en el alquitrán de Fulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

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

16. Un carcinógeno se refiere a:
 - a. Mutaciones de las células
 - b. Sustancias químicas que producen cáncer
 - c. Cáncer artificial.
 - d. Cáncer.

17. Según el autor, existe:
 - a. Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
 - b. Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
 - c. Relación entre el efecto de las radiaciones y sustancias químicas
 - d. Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.

18. Se presume que el tabaco es un carcinógeno potencias porque:
 - a. Existen pruebas experimentales con series humanas.
 - b. Se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.
 - c. Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores
 - d. Las radiaciones afectan al organismo.



19. A través de la lectura se puede deducir:
- La combustión incompleta del carbón produce cáncer.
 - La tecnología moderna aumenta los peligros químicos en relación al cáncer.
 - En la atmósfera se encuentran elementos carcinógenos.
 - No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer humano.

FRAGMENTO No. 6

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

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

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



23. La idea central del texto versa sobre:
- Pluralismo cultural del Perú
 - La coexistencia de los grupos humanos del Perú
 - La singularidad de la cultura peruana
 - El dualismo de la cultura peruana

FRAGMENTO No. 7

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

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



FRAGMENTO No. 8

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

27. El renaco es una planta que crece especialmente en:
 - a. Tierra fértil
 - b. En las inmediaciones de la selva
 - c. A orillas de un río
 - d. En lugares pantanosos

28. El fragmento versa sobre
 - a. La caracterización de la selva
 - b. La vegetación de los bosques
 - c. La descripción de una planta
 - d. El crecimiento de las plantas

29. El renaco es una planta cuya propiedad es:
 - a. Destructiva
 - b. Medicinal
 - c. Decorativa
 - d. Productiva

30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:
 - a. Geográfica
 - b. Histórica
 - c. Científica
 - d. Literaria



FRAGMENTO No. 9

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

Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero y de la costa, o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocracia académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres.

Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creado, no podrían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, las conducía, de modo fatal, el empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor, en la América Latina subsiste:
 - a. El predominio de la aristocracia colonial.
 - b. La oligarquía de las castas
 - c. Privilegio de la clase dominante
 - d. Las influencias extranjeras.

32. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta:
 - a. Privilegiada
 - b. Burocrática
 - c. Capacitada
 - d. Seleccionada

33. En su opinión, cuál sería el mejor título para el fragmento:
 - a. La educación superior en América Latina
 - b. La enseñanza académica en las universidades en América Latina
 - c. La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina
 - d. La calidad de la educación superior en América Latina.

34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba:
 - a. La política administrativa del gobierno.
 - b. El tipo de instrucción pública
 - c. El régimen político y económico
 - d. El régimen económico.



FRAGMENTO No. 10

El problema agrario se presenta ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo-burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia.

Peor en el Perú no hemos tenido en cien años de República, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana, ha conservado sus posiciones.

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

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:
 - a. Los burgueses seguían siendo terratenientes.
 - b. Sus ideas eran liberales
 - c. No eran latifundistas
 - d. Eran capitalistas

36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba:
 - a. Desarrollar la economía capitalista.
 - b. Fortalecer la gran propiedad agraria.
 - c. Afectar el desarrollo de las comunidades.
 - d. Suprimir el régimen latifundista.

37. El problema agrario en el Perú Republicano es un problema de:
 - a. Eliminación de la clase capitalista
 - b. Mantenimiento del feudalismo
 - c. Eliminación de la propiedad privada
 - d. Mantenimiento del régimen capitalista

38. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es:
 - a. Posición capitalista
 - b. Posición liberal
 - c. Posición demo-burguesa
 - d. Posición comunista.



RESULTADOS PRUEBA DE ENTRADA

Sujetos	lt1	lt2	lt5	lt13	lt15	lt20	lt24	lt27	lt30	literal+	lt10	lt12	lt16	lt17	lt18	lt19	lt25	lt29	lt31	lt32	lt34	lt35	lt36	lt37	lt38	inferen	lt3	lt4	lt6	lt7	lt8	lt9	lt11	lt14	lt21	lt22	lt23	lt26	lt28	lt33	critico				
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	0	1	1	1	0	6	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	7	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	9		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	1	0	0	6	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	8	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	7		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	1	1	0	0	0	6	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	5		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	1	0	0	0	0	4	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	1	1	1	0	1	7	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	8	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	0	1	1	1	0	6	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	0	1	1	1	0	6	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	3	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	11	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5		
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	0	0	0	5	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	8	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	0	1	1	1	0	0	5	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	0	1	0	0	0	4	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	5	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	0	0	0	5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	8
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	1	1	0	0	0	6	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	6	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	0	0	0	5	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	0	1	1	1	1	1	6	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	3	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	8	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	5	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	0	0	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	7	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	5	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	8	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	8	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	6	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	7	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	6	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	0	1	0	0	0	0	4	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	0	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	8	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	8
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	0	0	1	1	1	1	0	6	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	10
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5



RESULTADOS PRUEBA DE SALIDA

Sujetos	lt1	lt2	lt5	lt13	lt15	lt20	lt24	lt27	lt30	literal	lt10	lt12	lt16	lt17	lt18	lt19	lt25	lt29	lt31	lt32	lt34	lt35	lt36	lt37	lt38	infer	lt3	lt4	lt6	lt7	lt8	lt9	lt11	lt14	lt21	lt22	lt23	lt28	lt33	critico	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	7	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	6		
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	7	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	6	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	7	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	8	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	7	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	7	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	7
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	0	1	1	0	6	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	9	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	7
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	1	1	1	1	7	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	8	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	9
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	0	1	1	7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	10	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	0	0	1	1	1	0	5	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	5	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	7
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	0	1	0	0	0	0	4	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	7	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	11	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	9
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	8	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	7	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	8	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	0	0	1	0	6	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	8	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	7
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	0	1	1	0	6	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	9	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	6
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	6	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	12	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	8	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	9	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	5
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	0	1	0	1	0	1	6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	12	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	11	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	11	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	9	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	8	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	0	1	1	1	1	1	7	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	9	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	7
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	12	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	9
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	1	0	0	0	5	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	9	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	6	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	6	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	7	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	10	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	0	1	1	1	0	6	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	5	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	7	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	9	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	8	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	11	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	6
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	0	1	0	1	1	5	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	6	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	7	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	6	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	0	0	0	1	1	0	4	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	9	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	10	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	11	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	7	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	0	0	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	12	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	6	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	12	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	7	



RESULTADOS COMPARATIVOS

	ALUMNO	literal	inferen	critico	CL	literal	inferen	critico	CL
1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	7	9	22	7	7	6	20
2	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	8	7	21	7	7	6	20
3	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	4	5	15	6	7	8	21
4	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5	1	2	8	7	8	7	22
5	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	4	4	7	15	8	8	11	27
6	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	7	6	8	21	7	7	7	21
7	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	3	6	15	6	9	7	22
8	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3	2	4	9	7	8	9	24
9	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	4	3	3	10	7	10	10	27
10	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	4	3	13	5	5	7	17
11	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3	3	4	10	4	7	4	15
12	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3	4	4	11	8	11	9	28
13	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	6	11	23	7	8	8	23
14	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3	1	5	9	7	7	8	22
15	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5	5	3	13	6	8	7	21
16	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	2	1	3	6	6	9	6	21
17	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	5	8	19	3	3	6	12
18	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5	6	6	17	7	12	8	27
19	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	4	2	4	10	8	12	8	28
20	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	4	3	5	12	7	9	5	21
21	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5	7	8	20	6	12	11	29
22	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	2	6	14	6	11	9	26
23	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5	4	4	13	7	8	9	24
24	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	3	6	15	7	9	7	23
25	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5	2	4	11	8	12	9	29
26	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	8	5	19	5	9	3	17
27	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3	1	6	10	8	6	6	20
28	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5	7	5	17	7	7	10	24
29	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	7	3	8	18	6	5	7	18
30	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	7	7	8	22	8	9	8	25
31	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	7	7	6	20	7	11	6	24
32	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	7	6	19	5	9	4	18
33	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3	1	3	7	4	5	6	15
34	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	4	4	0	8	2	7	6	15
35	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3	2	3	8	4	9	5	18
36	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	8	8	22	8	12	10	30
37	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	4	1	4	9	8	11	7	26
38	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	6	7	10	23	5	12	6	23
39	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	7	7	5	19	6	12	7	25



Sesión 1: Presentación del Programa de Intervención Mejora la Comprensión Lectora mediante tu Aula Virtual

Objetivos:

1. Inducir a los estudiantes al Aula Virtual para conocer los beneficios del Programa de Intervención: Mejora la Comprensión Lectora mediante tu Aula Virtual.
2. Desarrollar la Prueba de Entrada de Comprensión de Violeta Tapia.
3. Conocer las pautas del Programa de Intervención: Mejora la Comprensión Lectora mediante tu Aula Virtual.

Estrategias:

1. Manipulan el Aula Virtual.
2. Emplean sus habilidades digitales y conocen los diferentes recursos digitales que el Aula Virtual ofrece.

Duración: 30 minutos para la inducción y 60 minutos para el Test.

Actividades

1. Presentación del ppt: Presentación del Programa de Intervención: Mejora la Comprensión Lectora mediante tu Aula Virtual.
2. Desarrollo del Cuestionario 1: Aula Virtual
3. Desarrollo en la Hoja de Respuestas el Test de Comprensión Lectora.



Sesión 2: La importancia de la lectura

Objetivos:

1. Acceder correctamente al aula virtual Sesión 2.
2. Leer la separata digital **La importancia de la lectura.**
3. Comprender el texto y comentarlo con sus compañeros.

Estrategias:

1. Activación de Saberes Previos sobre lo que significa leer.
2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
3. Elaborar un esquema.
4. Descargar el documento e imprimirlo.

Duración: 45 minutos

Actividades

1. Presentación del ppt: Aula Virtual. Explicación de la profesora.
2. Desarrollo del Cuestionario 1: Aula Virtual



Sesión 3: Modelo de un Análisis de Lectura (Segunda Parte de la clase)

Objetivos:

1. Acceder correctamente al aula virtual Sesión 4.
2. Leer el relato digital: **El Sueño del Pongo**.
3. Comprender el texto y comentarlo con la profesora y sus compañeros.
4. Ver el video: **El Sueño del Pongo Estrategias:**
 1. Activación de Saberes Previos sobre lo que recordaron en el texto leído y los datos que conocen del autor.
 2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
 3. Elaboran un análisis guiado por la profesora.
 4. Visionado del video: El Sueño del Pongo

Duración: 60 minutos

Actividades

1. Presentación del video El Sueño del Pongo.
2. Desarrollo del Cuestionario 1: Aula Virtual



Sesión 3: Lectura El Sueño del Pongo

Actividades

INDICACIONES:

1. Acceda a su Aula Virtual para leer el relato El Sueño del Pongo
2. Ingrese a la siguiente dirección electrónica para ver el video del mismo relato.

<https://www.youtube.com/watch?v=cb-zshqW4dE>

Actividades:

1. Lea en forma comprensiva el relato que se encuentran en Word.
2. Emplee la técnica de lectura mediante el recurso digital de su preferencia para comprender lo que lee
3. Luego realice un breve intercambio con sus compañeros de aula.
4. Ingrese al foro virtual propuesto para comentar acerca de los temas propuestos:
 - a) La discriminación social
 - b) La explotación a las personas vulnerables
 - c) Respeto a la persona humana



Sesión 4: El Nivel Literal

Objetivos:

1. Acceder correctamente al aula virtual Sesión 2.
2. Leer la separata digital **El nivel literal de la Comprensión Lectora.**
3. Comprender el texto y comentarlo con sus compañeros.

Estrategias:

1. Activación de Saberes Previos sobre lo que entiende por el sentido literal.
2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
3. Elaborar un esquema.
4. Descargar el documento e imprimirlo.

Duración: 90 minutos

Actividades

1. Presentación del ppt: Aula Virtual. Explicación de la profesora.
2. Desarrollo del Cuestionario 5: Aula Virtual
3. Enviar el Cuestionario al correo a través del Aula Virtual.



Cuestionario 2

El nivel literal de la Comprensión Lectora

Luego de leer la separata sobre los Niveles de la Comprensión Lectora, responda solo acerca del Nivel Literal.

1. ¿Qué dificultades se presentan en cuanto a la Comprensión lectora en los estudiantes cuando ingresan a la Educación Superior?

2. Explique la evolución y desarrollo del interés por el estudio de la Comprensión Lectora, según los especialistas.

a)

b)

c)



d)

3. ¿Qué entiende por niveles de comprensión lectora?

4. El nivel literal se caracteriza por:

a)

b)

5. En cuanto al nivel literal se dan dos subniveles, construya un esquema.

6. ¿Cuál es la perspectiva de la Comprensión Lectora que adopta la presente investigación?



Sesión 5: Comprensión de Lectura de un Texto Narrativo (B)

Objetivos:

1. Acceder correctamente al aula virtual Sesión 5.
2. Leer el relato digital: **El Alfiler**.
3. Comprender el texto y comentarlo con la profesora y sus compañeros.

Estrategias:

1. Activación de Saberes Previos sobre lo que recordaron en el texto leído y los datos que conocen del autor.
2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
3. Elaboran un análisis guiado por la profesora.

Duración: (Dos sesiones presenciales de 90 y 90 minutos respectivamente)

Actividades

1. En grupo de cuatro alumnos elaboran 12 preguntas de nivel literal según el modelo propuesto y realizan lo siguiente:
 - a) Responden las preguntas en una hoja bond a-4, Arial 11, interlineado 1,5.
2. Elaboran diapositivas con las preguntas sin respuestas y seleccionan imágenes alusivas.
3. Exponen con claridad y coherencia el trabajo propuesto. (10 minutos por grupo)



Sesión 6: El Nivel Inferencial

Objetivos:

1. Acceder correctamente al aula virtual Sesión 2.
2. Leer la separata digital **El nivel inferencial de la Comprensión Lectora.**

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048/953>

3. Comprender el texto y comentarlo con sus compañeros.

Estrategias:

1. Activación de Saberes Previos sobre lo que entiende por el inferencia, deducción.
2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
3. Elaborar un esquema.
4. Descargar el documento e imprimirlo.

Duración: 90 minutos

Actividades

1. Presentación del ppt: Aula Virtual. Explicación de la profesora.
2. Desarrollo del Cuestionario 3: Aula Virtual
3. Enviar el Cuestionario al correo a través del Aula Virtual.



Sesión 7: Comprensión de Lectura de un Texto Narrativo

Objetivos:

1. Acceder correctamente al aula virtual Sesión 8.
2. Leer el relato digital: **El Corazón Delator**.
3. Comprender el texto y comentarlo con la profesora y sus compañeros.

Estrategias:

1. Activación de Saberes Previos sobre lo que recordaron en el texto leído y los datos que conocen del autor.
2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
3. Elaboran un análisis guiado por la profesora.

Duración: 60 minutos y libre para el trabajo virtual

Actividades

1. Responden preguntas del cuestionario en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo suben al aula virtual.
2. En grupo de cuatro estudiantes redactan diez preguntas inferenciales y las responden en forma oral y escrita.
3. En forma independiente leen el cuento y redactan un informe señalando cinco inferencias con fundamento en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo suben al aula virtual.
4. Participan del Foro : Aula Virtual



Sesión 8: El Nivel Crítico de la Comprensión Lectora

Objetivos:

1. Acceder correctamente al Aula Virtual Sesión 8.
2. Leer la separata digital **El nivel crítico de la Comprensión Lectora.**

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300011&script=sci_arttext

3. Comprender el texto y comentarlo con sus compañeros.

Estrategias:

1. Activación de Saberes Previos sobre lo que entiende por el inferencia, deducción.
2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
3. Elaborar un esquema.
4. Descargar el documento e imprimirlo.

Duración: 45 minutos

Actividades

1. Presentación del ppt: Aula Virtual. Explicación de la profesora.
2. Desarrollo del Cuestionario 4: Aula Virtual
3. Enviar el Cuestionario al correo a través del Aula Virtual.



Cuestionario 4

El nivel crítico de la Comprensión Lectora

Luego de leer la separata sobre los Niveles de la Comprensión Lectora y la presentación en power point responda solo acerca del Nivel Crítico.

2. ¿Por qué se considera el Nivel Crítico, el ideal?

2. ¿Qué entiende cuando se dice que el nivel crítico tiene carácter evaluativo. Fundamente.

3. Complete los enunciados con claridad:

a) El nivel crítico se evidencia cuando_____

a) La validez de un juicio de opinión radica en_____



4. Elabore un cuadro comparativo señalando las diferencias entre los tres niveles.

NIVEL DIFERENCIA	LITERAL	INFERENCIAL	CRITICO
1			
2			
3			

5. Ahora redacte con sus palabras el concepto de NIVEL CRITICO de la comprensión lectora.



Sesión 9: Comprensión de Lectura de un Texto Narrativo

Objetivos:

1. Acceder correctamente al aula virtual Sesión 9.
2. Leer el relato digital: **Diles que no me maten.**
3. Comprender el texto y comentarlo con la profesora y sus compañeros.

Estrategias:

1. Activación de Saberes Previos sobre lo que recordaron en el texto leído y los datos que conocen del autor.
2. Emplear técnicas de lectura como resaltado, tamaño de la letra, tipo de letra, letra en cursiva y subrayado.
3. Elaboran un análisis guiado por la profesora.

Duración: 90 y 45 minutos respectivamente

Actividades

5. En grupo de cuatro estudiantes redactan diez preguntas críticas y las responden en forma oral y por escrito.
6. Se organizan para un debate de 30 minutos.
7. En forma independiente leen el cuento y proponen por escrito alternativas sobre el desenlace del relato en letra Arial 11, interlineado 1.5 en una cara y lo suben al aula virtual.
8. Participan del Foro : Aula Virtual



Sesión 10: Etapa Final del Programa de Intervención Mejora la Comprensión Lectora mediante tu Aula Virtual

Objetivos:

1. Comprobar la eficacia del Programa de Intervención mediante la aplicación del Test.
2. Desarrollar de la Prueba de Salida de Comprensión de Violeta Tapia.

Estrategias:

1. Responden en forma individual el Test.

Duración: 60 minutos

Actividades

1. Desarrollo en la Hoja de Respuestas el Test de Comprensión Lectora.
2. Entrega del material empleado para el desarrollo de la Prueba de Salida.