



---

**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES  
CHIMBOTE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**LA ENSEÑANZA DIRECTA EN LA MEJORA DE LA  
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL  
IV CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE  
DERECHO DE LA ULADECH FILIAL HUÁNUCO. 2017.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN**

**AUTOR:**

**Br. JELVIS FERNANDO CHAVEZ ZEVALLOS**

**ASESOR:**

**Mgtr. GOYO DE LA CRUZ MIRAVAL**

**HUÁNUCO – PERÚ**

**2018**

## **1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN**

LA ENSEÑANZA DIRECTA EN LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN  
LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA ESCUELA  
PROFESIONAL DE DERECHO DE LA ULADECH FILIAL HUÁNUCO.  
2017.

## **HOJA FIRMA DEL JURADO Y ASESOR**

Dr. Lester Froilan Salinas Ordoñez

Presidente

Mg. Ana Bustamante Chávez

Secretaria

Mgr. Wilfredo Flores Sutta

Miembro

Mgr. Goyo de la Cruz Miraval

Asesor

## **AGRADECIMIENTO**

- A la Universidad “CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE”, a nuestros docentes de la Escuela de post grado, quienes con sus conocimientos brindados en la maestría, han enriquecido mi conocimiento.
- A los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco, por su apoyo en el trabajo de campo realizado para la presente investigación.
- Al docente Mgtr. Goyo De la Cruz Miraval, por su orientación en la realización de este trabajo de investigación.

## **DEDICATORIA**

A mis padres por ser los forjadores de  
mi caminar a ellos por siempre  
eternamente agradecidos.

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación estuvo dirigido a determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.

Nuestro estudio fue de tipo cuantitativo con un diseño pre experimental en el que se aplicaron un pre y post test al grupo experimental. Se trabajó con una población muestral de 22 estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. Para efectivizar nuestra investigación nos planteamos el siguiente enunciado: ¿En qué medida la enseñanza directa mejora la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017? aplicando 12 sesiones referidas a la comprensión lectora. Posteriormente, se aplicó una prueba de post test, cuyos resultados demostraron que el 41,48% de los estudiantes obtuvieron un cierto grado de desarrollo en la comprensión lectora.

Tras la aplicación de la T de Student se concluye aceptando la hipótesis de investigación que sustenta que la aplicación de la enseñanza directa como estrategia mejora la comprensión lectora en los estudiantes.

**Palabras clave:** Enseñanza, directa, comprensión lectora, literal.

## **ABSTRACT**

The present research was aimed at determining the application of direct teaching in improving the reading comprehension of the students of the IV cycle of the Professional School of Law of ULADECH subsidiary Huánuco.

Our study was of quantitative type with a pre-experimental design in which a pre and post test were applied to the experimental group. We worked with a sample population of 22 students of the IV cycle of the Professional School of Law of the ULADECH subsidiary Huánuco. To achieve our research, we propose the following statement: To what extent does direct teaching improve the reading comprehension of the students of the IV cycle of the Professional School of Law of ULADECH subsidiary Huánuco. 2017? applying 12 sessions related to reading comprehension. Subsequently, a test of post test was applied, whose results showed that 41.48% of the students obtained a certain degree of development in the reading comprehension.

After the implementation of Student's T, we conclude by accepting the research hypothesis that supports the application of direct teaching as a strategy improves reading comprehension in students.

**Key words:** Teaching, direct, reading comprehension, literal.

## INDICE

|  |           |
|--|-----------|
| TÍTULO DE LA TESIS .....   | ii        |
| HOJA DE FIRMA DE JURADO Y ASESOR.....                              | iii       |
| AGRADECIMIENTO .....   | iv        |
| DEDICATORIA.....   | v         |
| RESUMEN .....  | vi        |
| ABSTRACT .....   | vii       |
| INDICE .....   | viii      |
| <br>   |           |
| <b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>12</b> |
| <br>   |           |
| <b>II. MARCO TEÓRICO</b>   |           |
| 2.1 Bases teóricas relacionadas al estudio.....                    | 15        |
| 2.2.1 Antecedentes.....  | 15        |
| 2.2.2 Método de la enseñanza directa.....                          | 36        |
| 2.2.3. Definiciones y características de la enseñanza directa..... | 37        |
| 2.2.4. Bases teórico – conceptuales de la enseñanza directa.....   | 40        |
| 2.2.5. Modelo de enseñanza de la comprensión lectora.....          | 45        |
| 2.2.6. La comprensión lectora.....                                 | 53        |
| 2.2.7. La comprensión literal.....                                 | 57        |
| 2.2.8. La comprensión inferencial.....                             | 58        |
| 2.2.9. La comprensión criterial.....                               | 60        |
| 2.2.10. Factores de la comprensión lectora.....                    | 60        |
| 2.2. Hipótesis de la investigación.....                            | 66        |
| 2.3 Variables.....   | 67        |
| <br>   |           |
| <b>III. METODOLOGÍA</b>  |           |
| 3.1 El tipo y el nivel de la investigación.....                    | 68        |
| 3.2 Diseño de investigación.....                                   | 68        |
| 3.3 El universo y la muestra.....                                  | 69        |



|  |           |
|--|-----------|
| 3.3.1.Muestra.....   | 69        |
| 3.4 Definición y operacionalización de variables e indicadores ..... | 70        |
| 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....            | 71        |
| 3.6. Plan de análisis.....   | 73        |
| 3.7. Matriz de consistencia.....                                     | 74        |
| <br>   |           |
| <b>III. RESULTADOS</b>   |           |
| 4.1 Resultados.....  | 76        |
| <br>   |           |
| <b>V. CONCLUSIONES.....</b>  | <b>85</b> |
| <br>   |           |
| <b>RECOMENDACIONES.....</b>  | <b>87</b> |
| <br>   |           |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                               | <b>88</b> |
| <br>   |           |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>90</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 1</b> .....   | 76 |
| Resultados de la comprensión lectora según el pre test y post test   |    |
| <b>Tabla 2</b> .....   | 78 |
| Resultados de la dimensión literal según el pre test y post test     |    |
| <b>Tabla 3</b> .....   | 80 |
| Resultados de la dimensión inferencial según el pre test y post test |    |
| <b>Tabla 4</b> .....   | 82 |
| Resultados de la dimensión criterial según el pre test y post test   |    |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico N° 01</b> .....   | 77 |
| Resultados de la comprensión lectora según el pre test y post test   |    |
| <b>Gráfico N° 02</b> .....   | 79 |
| Resultados de la dimensión literal según el pre test y post test     |    |
| <b>Gráfico N° 03</b> .....   | 81 |
| Resultados de la dimensión inferencial según el pre test y post test |    |
| <b>Gráfico N° 04</b> .....   | 83 |
| Resultados de la dimensión criterial según el pre test y post test   |    |

## **I. INTRODUCCIÓN**

En el presente trabajo titulado: la enseñanza directa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017. Tiene como objetivo determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho. Para llevar a cabo este estudio se aplicó la investigación experimental, con el nivel de investigación cuantitativo y diseño pre experimental. Los datos recolectados han sido procesados, aplicándose el método estadístico mediante el programa Excel para ser presentados a través de tablas de frecuencia y pruebas de hipótesis para aceptar o rechazar la hipótesis.

Así, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con el auspicio de la UNESCO, coordinó dos evaluaciones de dimensión internacional, en las cuales intervino el Perú como población muestral, en los años 1997 y 2006. La finalidad del estudio fue medir el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. Para ello se aplicaron pruebas relacionadas con variables de comprensión lectora y de pensamiento lógico-matemático.

Del mismo modo, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y El Caribe 2006 (SERCE), que se implementó entre los años 2002 y 2008, tuvo como principal propósito generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3

y 6 grado de Primaria en las áreas de 6 Lectura, Matemática y Ciencias, participaron en él 16 países, entre ellos el Perú (Cfr. SERCE, 2008: 55-128).

La presentación del presente trabajo de investigación consta en V capítulos:

En el capítulo I se formula el problema de investigación, los objetivos, justificación.

El capítulo II se menciona algunos trabajos que se han realizado tratando de solucionar el problema en estudio. Esboza el marco teórico elaborando los elementos teórico – conceptuales que enmarcan y guían el problema e hipótesis formulados.

En el capítulo III se presenta la Metodología empleada en la investigación, para la observación de las variables, identificando la población y analizando los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo IV se realiza el tratamiento de los resultados, para poder determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH, se presentan los resultados mediante gráficos y tablas.

En el capítulo V se presentan las conclusiones a las que se llegó producto de la investigación realizada.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se ha formulado el siguiente enunciado:

¿En qué medida la enseñanza directa mejora la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017?

Para lo cual se formuló el objetivo general: Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.

Y como objetivos específicos:

Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora del nivel literal de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.

Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora del nivel inferencial de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.

Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora del nivel crítico de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Bases teóricas relacionadas al estudio**

#### **2.1.1. Antecedentes**

Ramos (1998), en su tesis titulada: “ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PERSONAS CON DÉFICITS COGNITIVOS”. Presentado en la Universidad Complutense de Madrid, España, para optar el grado de doctor. Llegando a las siguientes conclusiones:

Como ya dijimos en la introducción, un motivo implícito que ha estimulado la realización de este trabajo, ha sido la pretensión de ayudar a las personas que sufren déficits cognitivos a aproximarse a la “normalidad”. Como vimos en la Revisión Teórica, independientemente de que se considere o no que el lenguaje hablado es necesario para la adquisición y uso del lenguaje escrito, las diferencias específicas del lenguaje escrito, al ser aprendidas, se convierten en variables del procesamiento del lenguaje y del desarrollo cognitivo (Mayor, Suengas y González-Marqués, 1993). Este hecho es el que nos ha permitido suponer que mediante un método efectivo para enseñar a personas con déficits cognitivos a comprender textos narrativos, no sólo se estará favoreciendo el desarrollo de este proceso, sino también el desarrollo de otros muchos aspectos del lenguaje y del pensamiento, capacidades frecuentemente disminuidas en estas personas.

Sin embargo, el objetivo de nuestro estudio no ha sido demostrar la plausibilidad de una suposición tan ambiciosa, pues ello requerirá gran cantidad de investigación, sino simplemente el de comprobar la efectividad de un programa creado para enseñar a comprender textos narrativos a lectores con déficits cognitivos.

En este sentido, nuestro programa de entrenamiento parece especialmente efectivo para estimular el aprendizaje y desarrollo de importantes conocimientos y procedimientos relacionados con estrategias fundamentales para conseguir una adecuada comprensión de textos narrativos.

Pensamos que a ello ha contribuido la adaptación de los planteamientos, o fundamentación, recogidos en la Revisión Teórica a las características de nuestros sujetos y de su contexto educativo. Partiendo del supuesto, aceptado en general (García Madruga y cols., 1995), de que la comprensión lectora es un proceso interactivo complejo, que implica la movilización de todos los conocimientos oportunos, así como de los recursos cognitivos necesarios para realizar las operaciones requeridas, adaptándose a las necesidades de la tarea en forma autorreguladora, y considerando que los sujetos con déficits cognitivos que tienen dificultades para la comprensión lectora, suelen manifestar problemas en relación a los distintos componentes que intervienen en este proceso, además de problemas motivacionales, el programa fomenta tanto la



adquisición de conocimientos y procedimientos fundamentales para conseguir una adecuada comprensión de textos, como una actitud activa y estratégica en su uso. En este sentido, la elección de una perspectiva vygotskiana para planificar la manera de intervenir ha sido muy provechosa, al adaptarse a las características cognitivas y afectivas de nuestros sujetos, y a sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje. También pensamos que la articulación y temporalización de los distintos elementos que constituyen el programa, de forma que la enseñanza respeta el proceso natural de lectura y se adapta a las verdaderas necesidades de aprendizaje y desarrollo de los sujetos, ha jugado un papel fundamental. Debemos señalar que este último aspecto del programa, junto a la utilización de las ilustraciones como “puente” en el aprendizaje del conocimiento y uso de algunas estrategias, es un aporte novedoso respecto a las características de los programas que hasta ahora se han confeccionado para fomentar la comprensión lectora en personas con déficits cognitivos.

Por otro lado, estas características novedosas de nuestro programa posiblemente permitirán que pueda ser adaptado con facilidad al currículo, tanto para ser impartido en el aula de una forma específica como formando parte de las diversas áreas de contenido, lo que seguramente aumentará su validez ecológica y sus posibilidades de mantenimiento y generalización (pues se debe tener en cuenta que los efectos de la intervenciones puntuales tienden a ser efímeros).

En relación con este tema, somos conscientes de que nuestro trabajo, a pesar de adaptarse a ciertas circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora que podríamos denominar naturales, no ha podido tener en cuenta otras, como las señaladas en el párrafo anterior, que posiblemente limitan su valor ecológico. Pero los positivos resultados obtenidos, así como otra serie de hallazgos no cuantitativos (la aceptación de buen grado del programa por parte de los niños, a pesar de sus recelos iniciales; su creciente participación activa; el uso de las estrategias aprendidas para interpretar otros materiales narrativos, como las películas cinematográficas, en situaciones informales; etc.), nos hace suponer que lo postulado en el párrafo anterior no será difícil de conseguir. Aunque la adaptación de este programa al currículo exija un importante esfuerzo por parte del profesional (que deberá conocer bien sus fundamentos, analizar en profundidad los distintos textos que va a utilizar, anticipar con que necesidades y problemas posiblemente se enfrentará el niño, permanecer alerta durante su aplicación para proporcionar en cada momento la ayuda que los alumnos necesiten, etc.), seguramente el niño se verá beneficiado por una enseñanza que se adapta a sus verdaderas necesidades de aprendizaje y desarrollo en cada momento, evitándose además, de esta manera, muchos de los problemas afectivo- motivacionales que suelen aparecer en las personas que repetidamente se ven expuestas a situaciones de fracaso.

También las pruebas de evaluación creadas parecen ser útiles para discriminar entre el conocimiento que poseen y el uso que hacen de unas u otras estrategias de comprensión los sujetos con déficits cognitivos. Aunque no se ha podido realizar un análisis exhaustivo de las características psicométricas de estas pruebas, pensamos que, por su cuidada elaboración (pretenden evaluar aquellos aspectos de conocimiento y del proceso que se consideran fundamentales para alcanzar una interpretación adecuada de los textos narrativos, adaptándose a las peculiares características del adolescente con déficits cognitivos), constituyen un aporte importante al campo de la evaluación de las dificultades de comprensión lectora, pues es preciso señalar que en lengua castellana, que nosotros sepamos, no existe una batería de evaluación similar. Por supuesto, serán necesarios nuevos análisis y elaboraciones antes de que estas pruebas puedan ser utilizadas de forma generalizada con fines diagnósticos y para programar la intervención. Por el momento, han mostrado ser útiles para la investigación.

Puesto que nuestros resultados muestran que la intervención ha producido diferentes efectos sobre los distintos tipos de conocimientos y estrategias entrenados, de cara a futuras investigaciones empíricas, ya destinadas a corroborar los resultados aquí obtenidos o a adaptar el programa a otros contextos, será necesario profundizar en la realización de predicciones no sólo cuantitativas, sino también cualitativas, sobre la influencia de nuestras intervenciones en las diferentes medidas, que

representarán el rendimiento y competencia en relación a las distintos conocimientos y procedimientos que constituyen las diferentes estrategias> para enriquecer las áreas más débiles. Además, parece necesario complementar el entrenamiento con un mayor tiempo de aplicación y, en la medida que el nivel en comprensión lectora de los sujetos sea mayor o las áreas a las que se intente aplicar el programa más dispares, con una mayor cantidad de conocimientos y estrategias. También parece necesario complementar la evaluación con medidas del producto centradas en textos narrativos, y con datos procedentes del rendimiento de los sujetos en otras áreas de contenido escolar que requieran el uso de habilidades de comprensión lectora. Similarmente, en aquellos casos en los que se incorporen al programa nuevos conocimientos y procedimientos, será necesario crear pruebas adecuadas capaces de discriminar en que grado los poseen los distintos sujetos.

Alaís y otros (2014) en su tesis titulado: “MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA MEDIANTE EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS CON EL APOYO DE UN RECURSO TIC”. Presentado en la Universidad de la Sabana de Bogotá, Colombia, para optar el grado de magíster en Pedagogía, llegando a la conclusión siguiente:

El presente proyecto de investigación se propuso como una experiencia que planteara la posibilidad de aprovechamiento de las herramientas TIC en la educación; específicamente el recurso tecnológico que sirviera como medio para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

El desarrollo de la investigación en la Institución educativa generó impacto dentro de la comunidad teniendo en cuenta que hay mayor práctica de la lectura por parte de los estudiantes así como el interés por la utilización de las TIC en el proceso de aprendizaje. Respecto a los docentes se evidenció motivación por involucrar las tecnologías de la información y la comunicación en su ejercicio profesional.

Para las investigadoras el desarrollo del trabajo investigativo permitió mejorar sus prácticas pedagógicas, mediante la implementación de nuevas estrategias didácticas a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes no solo en el abordaje de la comprensión lectora sino que también en el desarrollo de las competencias en las diversas áreas.

A nivel profesional, es importante reconocer la utilidad de los hallazgos presentados en la prueba de comprensión lectora del estudiantado y sus intereses reflejados en las encuestas realizadas, pues constituyen la evidencia e insumo principal, que permitió a las investigadoras reflexionar acerca del aporte pedagógico y didáctico que tiene el diseño de un instrumento, que logre fortalecer los procesos de comprensión

textual en el segundo ciclo de básica primaria. Y, a nivel educativo, proporciona directrices que podrían ser tenidas en cuenta por personas interesadas en implementar esta herramienta y evaluarlo como programa de intervención, dirigido al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Este proyecto le permitió al estudiante gozar de la experiencia de integración TIC y lectura; además de ofrecerle al maestro la oportunidad de realizar una lectura objetiva de los resultados encontrados y la reflexión que resulta indispensable para quien dedica su ejercicio profesional a la docencia. De este modo, es entonces necesario gestionar desde las instituciones educativas estrategias y propuestas, que aborden los procesos de comprensión lectora e interpretación textual, partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Durante la investigación, se evidenció que las tecnologías de la información y la comunicación, son herramientas útiles que sirven como estrategias para desarrollar la comprensión lectora, tomando las herramientas Web 2.0 para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma interdisciplinaria.

Cuando los estudiantes tienen la posibilidad de indagar, de confrontar criterios y puntos de vista, se acrecienta su interés por aprender

contribuyendo al mejoramiento de su propio aprendizaje y el acercamiento a las herramientas tecnológicas genera motivación, permitiendo una actitud positiva hacia las tareas escolares y el aprendizaje.

En la sociedad de la información y del conocimiento, las TIC se han convertido en un elemento omnipresente en todos los ámbitos de la vida. Ante esta realidad, se determina al blog como una herramienta de fácil acceso y manejo para los estudiantes por lo que se categoriza como un recurso tecnológico adecuado, como medio para abordar la comprensión lectora, puesto que permite el desarrollo de las estrategias didácticas planteadas ya que es motivante y sirve como elemento que genera el interés de los estudiantes en la práctica de la lectura.

Sin embargo, en el caso de la presente investigación no se hizo uso de todas las posibilidades que ofrece el blog, respecto a la interacción entre los estudiantes, lo que pudo haber facilitado el establecimiento de mayor comunicación, retroalimentación y cercanía entre ellos y, posiblemente, su empleo en este aspecto, arrojaría mejores resultados.

Ahora bien, es de crucial importancia enseñar a los estudiantes a utilizar diversas estrategias cognitivas de lectura, para promover procesos adecuados de comprensión de diversos textos y llegar a niveles de lectura más elaborados, tales como la intertextual o crítica, que faciliten la interpretación textual. Las estrategias cognitivas de lectura son

aspectos que se deben tener en cuenta para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes y es importante enseñar a los educandos su práctica y aplicación, para que mejoren la interpretación textual e incrementar los niveles de comprensión.

Los conocimientos adquiridos en la Maestría permitieron un acercamiento a las temáticas trabajadas en este proyecto de grado, en razón a que, fueron referentes teóricos de las áreas como la didáctica, el e-learning y la innovación educativa, así como lo concerniente al seminario de contextos de desarrollo y ritmos de aprendizaje; aportando en demasía al ejercicio y la acción pedagógica, que cada una de las investigadoras ejerce en su rol como docente, pues es más sistemática y es evidente en el proceso investigativo que se llevó a cabo.

Batista (2010) en su tesis titulada “DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA Y LA ADECUACIÓN DE ÉSTAS A LOS MECANISMOS COGNITIVOS DE NIÑOS CON RETARDO MENTAL LEVE DE LA COMUNA DE CHILLÁN VIEJO”. Presentado en la Universidad del Bío Bío de Chile, para optar el grado de magíster en Educación mención en Gestión Curricular, llegando a las siguientes conclusiones:



Las prácticas pedagógicas de docente de aula común en los centros objeto de esta investigación, están caracterizadas por la utilización de criterios personales (por tanto sumamente diversos en un mismo Centro Educativo) para la planificación de los objetivos educacionales, dado que los planteles no poseen ningún lineamiento al respecto en los Proyectos Educativos Institucionales; junto a esto, los profesores en su mayoría, desconocen éste documento y en consecuencia la existencia o no de directrices institucionales que establezcan alguna orientación ya sea en la planificación didáctica o en la aplicación de estrategias metodológicas específicas.

A través de esta investigación se revela que los docentes de básica entrevistados tienen poco manejo teórico de los métodos didácticos, dado que al ser entrevistados indicaban la utilización preferencial o predominante de un método dado (nombrándolo) y la descripción de la utilización del mismo no coincidía con el método señalados por ellos mismos, junto a esto, en las observaciones realizadas, las prácticas pedagógicas observadas se corresponden con el método descrito, más no así con el mencionado.

Las entrevistas realizadas dan cuenta que en sus prácticas pedagógicas, los profesores de básica utilizan los planes y programas emitidos por el Ministerio de Educación como guía en el quehacer didáctico, lo que es significativamente valioso, por la responsabilidad y el compromiso

educativo que ello constituye con las políticas educativas nacionales, sin embargo queda evidenciado que los ajustes curriculares acorde a las realidades de cada plantel están ausentes, por ende no hay estrategia educativa alguna que responda a las particularidades de estas escuelas y de sus estudiantes.

Las acciones didácticas de algunos de los profesores de básica, en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura para los menores del proyecto de integración, están basadas en adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas, que nacen a partir de las planificaciones didácticas hechas para el resto del grupo curso, con el fin de lograr efectividad en este proceso. Es importante destacar que la elaboración de adecuaciones no es una práctica generalizada en los docentes entrevistados, ya que se comprobó una pluralidad de prácticas metodológicas en un mismo centro educativo, donde algunos simplemente ejecutan las mismas praxis para todos sus estudiantes; situación que llama la atención, puesto que los alumnos del proyecto de integración quedan sometidos a una especie de descuido didáctico, por la carencia de atención a sus necesidades educativas especiales, en los diferentes aspectos de su formación.

En cada Centro Educativo se evidenció una clara libertad de acción en cuanto a la selección y uso de metodología para la enseñanza, como consecuencia de esta mencionada libertad de acción, se han producido

desigualdades en la dosificación del currículo, dado que cada profesor en el ejercicio de estas acciones, dispone de forma distinta el currículo y el seguimiento de los objetivos educacionales (del ministerio de educación), ya que en los centros no hay adecuaciones a las realidades de cada uno de éstos; ni instrucción, orientación o guía sobre lo que se va a enseñar del currículo nacional en estos planteles, creando disparidad en el logro de los mismos por niveles o cursos, situación que repercute en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños del proyecto de integración, pues dada su condición en algunos casos es necesario que repitan el curso o nivel y se encuentran con metodologías diversas que les confunde y afecta aún más la adquisición de las habilidades de lectura y escritura.

El cruce de información realizado entre las entrevistas realizadas a apoderados y las observaciones hechas a los estudiantes en sala, evidencia que las habilidades o factores utilizados para la adquisición de aprendizaje en los niños y niñas del Proyecto de Integración en los planteles objeto de estudio es poco valorada y hasta sub utilizada por los docentes de aula común, pues se le limita la participación en actividades pedagógicas o simplemente no se les hace parte de la misma en clases, dándoles trabajos de aprestamiento como colorear o pegar, mal utilizando el concepto de adecuación curricular.

La presente investigación permitió además observar que: la participación de los niños y niñas del proyecto de integración escolar y los Centros Escolares investigados es limitada o disminuida con respecto al resto de los estudiantes y que esta situación es percibida por los padres y apoderados así como por los docentes de educación especial.

Se pudo apreciar, que a pesar de contar con equipo audiovisual y con espacios para variar las actividades educativas, se sub utilizan estos recursos, prevaleciendo el uso constante de guías de trabajo, clases exponenciales apoyadas solo por las pizarras y trabajos en los textos y cuadernos de los estudiantes. Junto a esto es importante mencionar que en las salas de clases no se cuenta con mayor recurso que las pizarras, y una que otra lámina ilustrativa que elabore o compre el docente; no se facilita ningún otro material al profesorado además de los textos oficiales.

En estos planteles el PEI no constituye un referente de importancia en el quehacer docente dentro del aula de clases, puesto que el mismo no brinda lineamientos u orientaciones en cuanto a la planificación didáctica ni el desarrollo de la enseñanza para el profesorado. Tampoco existe por parte del personal directivo o técnico pedagógico ningún tipo de seguimiento en la orientación a los profesores hacia el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes, y con ello dar por sentado

que el fin último de la elaboración y seguimiento del PEI que es precisamente el desarrollo de un proceso educativo de calidad.

Lamentable se observa que por la carencia de orientaciones o por falta de lineamientos didácticos y metodológicos en documentos oficiales de estos planteles, las planificaciones se conviertan en proyectos mayormente personales y no institucionales, como se espera; lo que deja al descubierto la incuria del equipo directivo en el ejercicio de sus funciones.

Mendoza (2011), en su tesis titulada: “COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 4º GRADO DE PRIMARIA DE ASENTAMIENTOS HUMANOS Y ZONA URBANA- RED 9 CALLAO”. Presentado en la Universidad San Ignacio de Loyola, para optar el grado de maestro en Educación en la mención de Evaluación y acreditación de la Educación. Llegando a las siguientes conclusiones:

La investigación demuestra que los estudiantes del 4º grado de primaria de las instituciones educativas estatales de la zona urbana de la Red Educativa N° 09 del Callao, obtienen una mejor comprensión lectora que sus pares de los asentamientos humanos de la misma Red Educativa.

Las estudiantes mujeres del 4° grado de primaria de las instituciones educativas estatales de la zona urbana de la Red Educativa N° 09 del Callao presentan significativamente un mayor nivel de comprensión lectora que los varones de la misma zona.

Las estudiantes mujeres del 4° grado de primaria de las instituciones educativas estatales de los asentamientos humanos de la Red Educativa N° 09 del Callao presentan significativamente un mayor nivel de comprensión lectora que los varones de la misma zona.

Las estudiantes mujeres del 4° grado de primaria de las instituciones educativas estatales de la zona urbana de la Red Educativa N° 09 del Callao presentan significativamente un mayor nivel de comprensión lectora que las estudiantes mujeres de los asentamientos humanos de la misma Red Educativa.

Los estudiantes varones del 4° grado de primaria de las instituciones educativas estatales de la zona urbana de la Red Educativa N° 09 del Callao presentan significativamente un mayor nivel de comprensión lectora que los varones de los asentamientos humanos de la misma Red Educativa.

Los estudiantes de 9 años de edad del 4° grado de primaria de las instituciones educativas estatales de la zona urbana de la Red Educativa

Nº 09 del Callao presentan un mayor nivel de comprensión lectora en comparación a los estudiantes de 9 años de edad de los asentamientos humanos de la misma Red Educativa.

Los estudiantes de 10 años de edad del 4º grado de primaria de las instituciones educativas estatales de la zona urbana de la Red Educativa Nº 09 del Callao tuvieron mayor nivel de comprensión global y puntual de los textos, determinan la causalidad de los hechos, categorizan elementos que aparecen en el texto, establecen relaciones de causa y efecto entre los hechos mencionados en los textos. En general podemos decir que entienden en su conjunto, un texto narrativo o 64 descriptivo simplemente estructurado en el que priman sujetos individuales y elementos concretos.

Llanos (2013) en su tesis titulada: “NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE CARRERA UNIVERSITARIA”. Presentada en la Universidad de Piura, para optar el grado de magíster en Educación con mención en Teorías y Práctica Educativa, llegando a las siguientes conclusiones:

Si bien el estudiante que inicia sus estudios en la universidad debería contar con un grado eficiente en comprensión lectora, como consecuencia del desarrollo previo de habilidades de comprensión y la injerencia de la labor pedagógica de los maestros durante la formación

básica, la realidad demuestra que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel básico, respecto de su capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información. Este problema se agrava al observar que el 28 % de los estudiantes se ubica en el nivel previo, lo que significa que no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria. Solo el 29.9 % del total de los estudiantes demuestra haber alcanzado el nivel de habilidades cognitivas exigido, en relación con la capacidad de comprensión textual. Considerando el puntaje promedio esperado (38), se comprueba que los estudiantes de la muestra revelan un nivel de comprensión de lectura por debajo del mínimo aceptable, pues alcanzaron en promedio 33 puntos.

El estudio, asimismo, permitió determinar el grado de dominio en la dimensión literal. En tal sentido, se advierte que al tratar de localizar información específica y sencilla o localizar información en textos de temática conocida el 42.6 % de los universitarios se ubicó en el nivel básico. Los grados suficiente y previo presentaron porcentajes que fueron del 27 % al 30 %. En la misma dimensión literal, cuando el estudiante tuvo oportunidad de relacionar información con la que no estuvo familiarizado, el porcentaje en el nivel previo aumentó significativamente al 61 %, mientras que el nivel básico disminuyó al 6 %. Esto último corrobora que la falta de conocimiento previo impide una cabal comprensión de lectura. En líneas generales, en la dimensión



literal se advierte que un poco más de la tercera parte del total de los estudiantes (36.7 %) se situó en el nivel básico y otro tercio (31.1 %) en el nivel previo, lo cual significa que dos terceras partes (67.8 %) no han alcanzado el dominio de las habilidades cognitivas para acceder y obtener información del texto. El tercio restante (32.2 %) se ubicó en el nivel suficiente. Así mismo, el puntaje promedio obtenido por los estudiantes en esta dimensión (13.57) se encuentra por debajo del esperado (17).

El grado de dominio en la dimensión inferencial muestra que el 42.8 % de los estudiantes obtuvo un logro básico. Los resultados permiten determinar que así como un porcentaje significativo de estudiantes se ubicó en el nivel básico (42.8 %), un 29.4 % lo hizo en el nivel previo, lo cual constituye un 72.2 % de estudiantes que encuentra dificultades para integrar e interpretar lo que lee. Este resultado es insuficiente para hacer frente a una lectura que requiere que el lector elabore preguntas, que promueva inferencias para ayudarse a utilizar los conocimientos, que comprenda relaciones entre ideas, que intuya las intenciones del autor, que relacione conocimientos e interprete de manera personal. En relación con el puntaje mínimo aceptable (25), los estudiantes en promedio alcanzaron el puntaje de 18.78, por lo que se concluye que el nivel de lectura en esta dimensión también se encuentra por debajo de lo esperado.

En relación con los párrafos anteriores, es necesario precisar que los avances en las investigaciones de cómo se comprende se encontraron con las teorías lingüísticas de cómo se usa la lengua en las distintas situaciones comunicativas. El aporte de las diversas disciplinas permitió un conocimiento más profundo de lo que significa leer un texto. Nuestro tiempo exige un individuo con capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales, las que debería adquirir en la etapa escolar. Sin embargo, considerando los resultados obtenidos, se concluye que diversas habilidades, especialmente las que corresponden a la lectura inferencial no se logran en el colegio y que es una tarea inmediata y urgente desarrollarlas en los primeros ciclos.

Determinados los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios del primer ciclo, se concluye que al estudiante le resulta más cómodo buscar datos en el texto que inferir, lo cual lleva a enfatizar en procesos de mayor exigencia como el razonamiento inferencial. El bajo porcentaje de estudiantes que hacen uso del saber previo nos revela que son pocos los que han logrado desarrollar habilidades para comprender los textos generales y menos aún aprender de ellos. Del mismo modo, las tres preguntas relacionadas con información con la que no están familiarizados dieron un alto número de estudiantes en el nivel previo (61.2 %), lo cual significa que no están habituados a leer diferentes textos académicos escritos.

Respecto del nivel de comprensión de lectura por escuelas profesionales, los estudiantes de las escuelas de Administración de Empresas, Comunicación, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología obtuvieron un puntaje promedio menor al mínimo aceptable. Tanto en la dimensión literal, inferencial como de forma global los puntajes promedio están por debajo de lo esperado. En cuanto al nivel de comprensión de lectura según el centro educativo de procedencia, se concluye que no hay diferencias significativas, aunque los que provienen de instituciones educativas particulares llevan una ligera ventaja. Del mismo modo, el estudio muestra que no hay diferencias relevantes cuando se trata de conocer el nivel de comprensión de lectura según las diferencias de sexo.

En relación con la prueba aplicada, se concluye que puede constituirse en un referente para futuras investigaciones diagnósticas de la comprensión de lectura literal e inferencial, pues ha pasado por un proceso de validación.

Todo lo expuesto genera una reflexión inmediata: urge desarrollar estrategias de lectura de forma planificada y deliberada, a fin de formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a una diversidad de textos y aprender a partir de ellos.

Silva y Amache (2010) en su tesis titulada: “ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS PARA MEJORAR LAS ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DE NIÑOS DE SEXTO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50696 “ACPITÁN” – CCOYLLURQUI COTABAMBAS, APURIMAC”. Presentada en la Universidad César Vallejo de Trujillo, para optar el grado de magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, llegando a las siguientes conclusiones:

Los resultados de la investigación se traducen en la siguiente conclusión más importante: La aplicación de actividades pedagógicas alternativas efectivamente ha mejorado las estrategias de meta comprensión de textos escritos de niños de sexto grado en la Institución Educativa N° 50696 “Acpitán” de Ccoyllurqui Cotabambas – Apurímac, tal como lo demuestra los 15,28 puntos de ganancia obtenido luego de la aplicación del programa planificado, diseñado y ejecutado para tal fin.

### **2.1.2. Método de la enseñanza directa**

Esta estrategia se deriva del modelo interactivo de enseñanza de la comprensión lectora, pues asume ambos aspectos de la dicotomía enseñanza aprendizaje, priorizando realista, adecuada y flexiblemente uno u otro extremo de acuerdo a la etapa pertinente de la estrategia de la enseñanza directa, conforme veremos posteriormente al tratar las etapas

de la implementación de esta estrategia; propuesta metodológica parte, igualmente, del concepto de interacción profesor, alumnos y objeto de conocimiento (texto) interactúa en un contexto escolar, y hacen de esta labor un proceso estructurado, dinámico y con propósito definido.

Esto exige, por parte del docente, un conocimiento riguroso acerca del proceso cognoscente y de los factores afectivos, sociales y culturales implicados en él. Además, respeto por el alumno, por sus intereses, necesidades, conocimientos previos y posibilidades de aprendizaje".

### **2.1.3. Definiciones y características de la enseñanza directa**

El término enseñanza directa ha atravesado por diversas y sucesivas definiciones. En su modelo original ofrecido por la Universidad de Oregón, en la década del 70, las clases son muy estructuradas, tienen un guión que el profesor no puede modificar y se emplea con niños en inferioridad de condiciones académicas y en grupos reducidos; el papel del profesor, pues, es bastante restringido y no toma decisiones educativas.

Posteriormente, se le atribuyó al término un significado diferente, dando más importancia al alumno y al profesor en vez del método, como ocurría con el modelo original. Así, en el libro editado por Baurnann J. (1990), afirman que: "enseñanza directa equivale a objetivos académicos, secuencia de contenidos precisos, elevada

participación del alumno, seguimiento cuidadoso y feedback específico por parte del profesor". Baurmann (1990): reforzó la noción de que en el corazón de la enseñanza directa se encuentra el profesor, al sostener que: "En la enseñanza directa, el profesor, de un modo razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender". Lo cual el profesor hará con mayor creatividad, libertad, flexibilidad e iniciativa educativa, que en la propuesta del modelo original referido, aunque, de no concebirse correctamente el papel del profesor, puede devenir en un método rígido, mecánico, excesivamente estructurado.

Por eso, como sostiene Solé I. (2000), este método ofrece una propuesta rigurosa y sistemática para la enseñanza de la lectura, que es necesario adecuar a cada contexto concreto con flexibilidad, y si su uso contextualizado se apoya en una conceptualización sobre lo que supone el aprendizaje de] alumno, y en un modelo claro y global (como lo es el interactivo) sobre la comprensión lectora, la aportación a su enseñanza y aprendizaje alcanzará toda su potencialidad. Para poder comprender y utilizar adecuadamente esta estrategia es necesario no perder de vista que posee dos características esenciales, que pasamos a referir:

#### **a. Carácter integral**

Porque, al decir de Cooper (1990), la enseñanza directa no consiste (como algunos malintencionados han afirmado) en la enseñanza de

habilidades aisladas, pues cada una de las etapas o partes componentes de la enseñanza directa supone llevar, de manera sistemática, al alumno desde una fase en la que el profesor le demuestra cómo implementar y reflexionar en torno a una habilidad o estrategia de comprensión lectora en particular a otra en la que se vuelve capaz de aplicar esa misma habilidad o estrategia a un texto elegido de manera espontánea por él mismo. La fase o componente de la aplicación o práctica independiente es la que, precisamente, evita que la práctica o ejercitamiento de una habilidad se convierta en enseñanza de habilidades aisladas.

Lo que significa que si bien se puede enseñar en cada una de las clases habilidades cognitivas de comprensión (identificar ideas principales, resumir, inferir, etc.), al final de cada clase, al desarrollar la práctica independiente con la lectura de un texto, no sólo se prueba la habilidad aprendida sino la comprensión del texto, en la que convergen necesariamente un conjunto de operaciones o habilidades cognitivas inextricablemente unidas.

#### **b. Carácter interactivo**

Pues la enseñanza directa requiere una constante interacción entre el docente y los estudiantes para lograr los objetivos (aprendizaje de las habilidades), configurándose un patrón de interacción. Este patrón corresponde a la transferencia de responsabilidad:

inicialmente, es el docente el que más habla y asume la responsabilidad de introducir y presentar el contenido o habilidad a la clase; paulatinamente a lo largo de la clase, el docente habla menos y usa más las preguntas que las explicaciones. Cuando los alumnos se vuelven más hábiles y confiados, hablan más, asumen mayor responsabilidad en la explicación y descripción de sus respuestas. Estas transiciones graduales, tanto en términos de responsabilidad como de discurso, son rasgos de clases exitosas de enseñanza directa. Obviamente, en el desarrollo adecuado de dicho patrón interactivo juega un papel decisivo el entrenamiento constante, la capacidad didáctica y el dominio teórico del profesor; pero también, el nivel de motivación, involucramiento o compromiso del estudiante en aprender comprensión lectora, lo que en parte depende del docente.

#### **2.1.4. Bases teórico – conceptuales de la enseñanza directa**

Según Eggen y Kauchak (1999), afirma que la enseñanza directa se alimenta de 3 líneas de investigación, cuyos resultados y conclusiones han aportado las bases teórico - conceptuales de ella. Estas bases son las siguientes:



### **Investigaciones sobre la eficacia del docente o la enseñanza eficaz**

Estas investigaciones analizaron las acciones de los docentes más efectivos y han concluido que: los docentes enseñaban más y mejor, y los estudiantes aprendían más y mejor, cuando los docentes usaban los conocimientos previos de sus estudiantes, ayudaban a éstos a aprender significativamente, realizaban hábiles preguntas, usaban productivamente el tiempo, etc.

Asimismo, otras investigaciones referidas por Baumann J. (1990) han descubierto que la enseñanza es más eficaz cuando el profesor acepta su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y espera que estos aprendan, conoce los objetivos de su clase y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos, selecciona las actividades y dirige las clases, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir el tema o habilidad cuando es necesario, etc. En base a estas conclusiones los investigadores identificaron un patrón general o enfoque de la enseñanza eficaz que produjo verdaderas mejoras en ésta; usaron varias denominaciones para este patrón o enfoque y uno de ellas fue, precisamente, la enseñanza directa.

### **El aprendizaje por observación según Bandura**

Otro pilar conceptual lo constituye el estudio sobre aprendizaje por la observación realizada por Bandura (1980), que concluye• que las

personas tienden a imitar conductas que observan en otros, aunque: "al aprendizaje por observación se le llama generalmente "imitación" en psicología experimental e "identificación" en las teorías de la personalidad. Pero ambos conceptos abarcan el mismo fenómeno comportamental, a saber: la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos".

Asimismo, los estudiantes aprenden en la clase mediante la observación y este aprendizaje a menudo tiene lugar a través de modelos. El aprendizaje por observación incluye cambios en la conducta, el pensamiento o las emociones que resultan de observar la conducta de otra persona (un modelo); por ende, modelizar es exponer aquellas conductas que constituyen la meta de aprendizaje y, según Monero (1997), es muy útil porque permite a los estudiantes: "(1) darse cuenta del conjunto de actividades que conforma el proceso de leer y, por tanto, abandonar ideas simplistas respecto a cómo se entienden los textos; (2) comparar el proceso de un experto con el suyo y tomar conciencia de su propia actuación delante de un texto a entender, (3) conocer un conjunto de procedimientos útiles para resolver problemas de comprensión; (4) constatar que los expertos también se equivocan".

En la enseñanza directa, la modelización proporciona un camino importante para ayudar a los estudiantes a aprender habilidades complejas. La modelización de estrategias cognitivas complejas (inferencia, síntesis, interpretación, crítica) es más efectiva cuando el pensamiento, que es la base de ellas, se hace explícito verbalizándolo. El pensamiento en voz alta es un intento consciente de verbalizar estrategias cognitivas internas.

La faceta social del aprendizaje de habilidades según Vigotsky

La investigación acerca de los aspectos sociales del aprendizaje da especial importancia al rol que desempeña la interacción verbal en el aprendizaje de los alumnos. Esta perspectiva se basa en los estudios de Vigotsky, quien centró su investigación, precisamente, en los aspectos sociales del aprendizaje y consideraba que la mayor parte del aprendizaje humano resultaba de la interacción entre las personas, tanto entre adultos y menores como entre los niños o adolescentes mismos.

Hay dos conceptos del estudio de Vigotsky que son relevantes para la estrategia de enseñanza directa. Uno es la noción de andamiaje, que se refiere al apoyo o ayuda que permite que los alumnos realicen una habilidad. "Esta ayuda puede consistir en proporcionar nuevos conocimientos o estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de aprender de los estudiantes Caimey (1999).

Los docentes proveen andamiajes en la enseñanza de diversas maneras: a) descomponiendo las habilidades complejas en subcomponentes; b) ajustando la dificultad de las preguntas; e) dando ejemplos ilustrativos o demostrativos; d) ofreciendo consignas de apuntalamiento y pistas, entre otras.

El otro concepto se denomina zona de desarrollo próximo, que es la etapa del proceso de aprendizaje en la cual el alumno aún no puede resolver un problema o realizar una habilidad solo, pero puede hacerlo bien con la ayuda oportuna y diligente del docente. O en las palabras de Vigosty (1979:): "La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en elaboración con otro compañero más capaz".

Es dentro de esa zona donde los docentes pueden ser más • eficaces y ayudar a sus alumnos a aprender. Fuera de la zona, los alumnos o no necesitan ayuda (pues ya manejan la nueva habilidad) o carecen de las habilidades requeridas (es decir, los prerrequisitos básicos) o de los conocimientos previos suficientes para beneficiarse con la enseñanza. Al usar la enseñanza directa se intenta implementar clases en 52 la zona de desarrollo próximo de los alumnos para asegurar el éxito.

Estas tres líneas de investigación proveen el fundamento conceptual de la estrategia de enseñanza directa. Juntas, estas fuentes configuran la tarea de la enseñanza como un proceso en el que el docente guía activamente a los estudiantes en el aprendizaje del contenido o habilidad relacionada con la comprensión lectora.

### **2.1.5. Modelo de enseñanza de la comprensión lectora**

#### **a. Modelos a fines al enfoque o procedimiento ascendente**

Al estudiar los modelos o enfoques de la comprensión lectora habíamos señalado que existen 3 modelos: ascendente, descendente e interactivo. Igualmente; al tratar sobre las estrategias o modelos de enseñanza de la comprensión lectora los podemos ubicar y agrupar en base a tales modelos.

El primer grupo de modelos ubicados en el enfoque ascendente es el siguiente:

**Modelo del ejercitamiento:** Es propuesto por Fry (1970) y asume que en la enseñanza de la comprensión de la lectura el maestro debe tener presente siempre, que la meta u objetivo es comprender lo que el autor expresa en el texto, es decir da prioridad al texto antes que al lector. Asimismo, plantea que cada fragmento de un texto debe ir seguido de un texto con 10 preguntas, cuya finalidad es inculcar al estudiante la noción de que no tiene sentido leer sin

comprender, considerando que comprender es equivalente a responder preguntas literales. Además, que se le deben hacer conocer los defectos de comprensión analizando sus respuestas equivocadas después de haber respondido al texto.

El proceso sistemático y gradual de desarrollo del modelo es como sigue: El maestro da a la clase entera una lección de comprensión (explicación del docente, lectura de un fragmento por los estudiantes y administración del test), haciendo luego a los estudiantes leer en voz alta las preguntas del test, una por una y discutir las respuestas, leyendo tanto las equivocadas como las correctas; a veces surgirán comentarios útiles sobre el porqué de las equivocaciones. Se procura que los alumnos corrijan sus propios ejercicios inmediatamente después de aplicar el test de comprensión, pues cuanto más rápido ve el conocimiento de lo correcto e incorrecto, mejor será el aprendizaje. Este proceso de feedback o realimentación ayuda a aprender y cuanto más se lo practique mejor será para el estudiante. Aunque también el maestro debe practicar la realimentación por diversos medios con respecto a su enseñanza para mejorar ésta. Es un modelo tradicional que enfatiza al texto y al docente, con fuerte influencia del paradigma conductista, especialmente en lo que respecta al uso del test con preguntas objetivas o literales y el feedback.

**Modelo de las tres vertientes:** Es propuesto por Hans (1995), y asume que la enseñanza de la lectura tiene como meta u objetivo penetrar, junto con los alumnos, en el sentido de un texto y hacerlo presente en uno mismo de un modo claro, vivo y serio. Es decir, lograr en el alumno claridad del contenido estructural (vertiente intelectual): comprender las interconexiones en el texto, poner en claro las estructuras de las relaciones entre las ideas y conceptos. También lograr que el alumno viva o se sienta parte de las emociones que mueven al autor (vertiente emocional) y que el texto despierte en él, además, sentimientos reactivos.

Por último, lograr en el alumno la seriedad, es decir, los procesos normativos (vertiente valorativa) que despierta el texto, planteando las cuestiones del bien y el mal, lo justo y lo injusto. Los alumnos deben tomar conciencia clara, viva y seria del contenido estructural, emocional y valorativo de un texto, mediante las acciones del profesor que deberá enseñar a:

- Comprender las palabras dentro del contexto y formular preguntas auténticas sobre el contenido estructural-intelectual del texto, generando respuestas claras o esclarecimientos que se integren en el esquema de los alumnos.
- Penetrar en el contenido afectivo-emocional del texto hablando de los actos de las personas y sus experiencias referidos en el

texto, con lo que se despierta en los estudiantes también los sentimientos que mueven a los hombres.

- Pensar bastante y con precisión las cuestiones normativas o valorativas tratadas en el texto, pues no son suficientes las reacciones afectivas en este aspecto.

Aebli, igual que Fry, da prioridad al texto: como meta y como inicio del proceso de enseñanza de la lectura, dejando en un segundo plano el papel activo del estudiante lector, pues concibe a éste como básicamente receptivo y al texto y al docente como lo fundamental y primario. Pues en este modelo, el docente tendrá la responsabilidad de enseñar al alumno a penetrar en dichos contenidos: intelectual, emocional y valorativo en forma progresiva y sistemática, aunque de un modo más creativo que el propuesto por el modelo anterior.

#### **b. Modelos afines al enfoque o procedimiento descendente**

El grupo de modelos que se pueden ubicar en el enfoque descendente de la lectura está integrado por los dos modelos siguientes:

**El modelo holístico:** Este modelo propuesto por Goodman (1990), según Pinzas (1995), asume la lectura como un acto total y



significativo que se aprende de manera natural, es decir no sistemática, ni gradual, ni intensivamente, como era el caso de los modelos del enfoque ascendente.

Sugiere una enseñanza de tipo "lenguaje integral", excluyendo las hojas de trabajo, test y textos para enseñar, reemplazándolos por abundante experiencia directa y significativa con el lenguaje oral y escrito, así como por la lectura de literatura "de verdad". Excluye también la dependencia de los manuales y guías pedagógicas vinculadas a dichos textos, que explican en detalle al profesor qué decir y cómo en cada momento del periodo de enseñanza de la lectura y no lo guían para adaptar, variar y enriquecer su enseñanza con otras actividades y fuentes de lectura según las necesidades y características de sus alumnos. Pues, según este modelo, los estudiantes lectores son la base primaria del proceso lector y del proceso de enseñanza aprendizaje y no el docente ni el texto, que en todo caso sirven sólo como guías, apoyos o ayudas auxiliares.

La enseñanza holística reclama una enseñanza significativa y contextualizada del lenguaje, teniendo en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, así como el contexto, los objetivos e intereses cognitivos de los mismos. Exige profesores expertos que sean excelentes lectores y que sepan qué ayudas

deben dar a los estudiantes, así como sean creadores de situaciones integradas para propiciar las oportunidades de enseñanza.

**El modelo constructivista:** Es propuesto por Sole (2000), asume que la enseñanza de la comprensión lectora es una ayuda que se le proporciona al estudiante para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda porque nadie puede suplantarle en esta tarea; pero es insustituible, pues sin él es muy dudoso que los alumnos puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos. Es decir, que los docentes tienen un papel secundario en la enseñanza pero necesario e imprescindible.

Para este modelo tres ideas son adecuadas en la enseñanza de la comprensión lectora:

**La primera,** considera la situación educativa como un proceso en construcción conjunta, en la que si bien el estudiante es el protagonista principal, el profesor tiene también un papel destacado (pero secundario).

**La segunda,** en este proceso el profesor ejerce una función de guía, en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el estudiante pretende realizar y las construcciones socialmente establecidas y que se traducen en los objetivos y contenidos

curriculares en vigencia, constituyéndose, por tanto, el proceso en una participación guiada.

**La tercera**, es el concepto de andamiaje que implica las ayudas o "andamios" que el profesor proporciona a los estudiantes para que puedan dominar progresivamente las estrategias o habilidades de comprensión lectora y utilizarlos una vez retiradas las ayudas iniciales.

Este modelo, como el modelo holístico da una relevancia y prioridad al estudiante lector en el proceso de enseñanza- aprendizaje, señalando además que el responsable del aprendizaje y del logro de conocimientos es el estudiante, quien construye sus conocimientos teniendo en cuenta sus conocimientos previos así como sus intereses y objetivos, y el docente sería sólo un acompañante que guía su aprendizaje constructivo. En ese modelo, igualmente, el texto sería lo secundario y lo básico o primario serían los esquemas y la construcción significativa del estudiante que enmarcan y encausan la lectura del texto.

**c. El modelo interactivo ascendente – descendente**

Recapitulando, podemos concluir que el modelo ascendente enfatiza el código textual y la enseñanza de la lectura paso a paso, destacando el papel del docente; en tanto que el modelo

descendente prioriza el esquema (que permitirá al estudiante predecir, inferir y construir el significado del texto), no divide la enseñanza de los lectores en etapas separadas entre sí y del contexto, sino presenta la enseñanza contextualizada y como un todo, haciendo protagonista al estudiante en dicho proceso.

Sin embargo, el uso exclusivo de estos modelos no es recomendable pedagógicamente, por lo que la mejor alternativa sería el modelo interactivo, que concilia ambos extremos: texto-esquemas, enseñanza gradual-integral, docente eficiente - estudiante activo, pues ambos aspectos de la dicotomía tienen lugar en la enseñanza de la comprensión lectora, de acuerdo a los objetivos, a la estructura del texto, a las características de los estudiantes y a la naturaleza de cada momento o fase del proceso didáctico contextualizado.

Por eso este modelo representaría la mejor fuente de implicaciones o derivaciones pedagógico-didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora, al incluir los diversos aspectos que deben conformar - balanceada y flexiblemente- el método o estrategia ideal de enseñanza de la comprensión lectora.

## **2.1.6. La comprensión lectora**

### **Lectura y comprensión lectora**

Hasta hace muy pocos años a la lectura sólo se le ha estudiado y entendido como un acto mecánico, pasivo, que descodifica signos de un texto; o en el mejor de los casos, como un mero instrumento para la transmisión de conocimientos o información. Sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que, a través de ella es posible desarrollar habilidades del pensamiento, especialmente el pensamiento crítico y el metacognitivo.

Por eso, como afirma Mendoza (1998), en la lectura no basta la mera identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del código lingüístico... leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico, pues, la lectura es un diálogo interactivo entre texto y lector, diálogo dirigido por el lector mediante la aportación de sus conocimientos, ideas y valores culturales. Pero además, la lectura supone incluir la información contenida en el texto en el acervo cognitivo del lector, integrándolo en él, así como también, ir más allá de la información explícita dada por el texto.

La lectura no se restringe, pues, ni a la descodificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que, más bien, es un proceso de construcción de significado por parte del lector, proceso en el cual el

pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones. Pues al enfrentarse a un texto el lector busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar.

La construcción y la obtención de significados por el lector constituyen aspectos esenciales de la comprensión, pues, precisamente la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Según Cooper (1990), la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Es decir, para Cooper, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua.

Para otros autores la comprensión lectora es algo más complejo, que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, para Solé I. (2000), en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y sus conocimientos previos.

Pues para leer se necesita, simultáneamente, descodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas, también implicamos en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestras propias experiencias. Resaltando ella, no sólo el conocimiento previo, sino también las expectativas, predicciones y objetivos del lector así como las características del texto a leer.

Finalmente, Pinzás (2003), sostiene que la lectura comprensiva: es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas. Así se puede explicar:

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la naturaleza constructiva de la lectura: para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a "construir" significados mientras lee. En otras palabras, es necesario

que el lector lea las diferentes partes del texto y el texto como totalidad, dándoles •significados o interpretaciones personales mientras lee. La lectura como construcción es un concepto fundamental que sirve de base a las demás características de la lectura. Leer construyendo significados implica por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto y por el otro lado que es una lectura que se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee.

La segunda característica importante de la comprensión de la lectura se desprende de la anterior y la define como un proceso de interacción con el texto. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directa o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discursos que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes.

En resumen, la comprensión lectora o, como dicen otros autores la lectura comprensiva, se puede considerar como un proceso complejo de interacción dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo el lector activo con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, con sus conocimientos o información previa.



Aunque también tiene importancia la influencia de las características formales, estructurales y de contenido del texto, así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a leer.

Obviamente, la lectura comprensiva tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas del pensamiento (análisis, relación, deducción, síntesis, interpretación, crítica, evaluación, autorregulación, autocorrección, etc.), que otrora habían, debido a la predominancia de enfoques, teorías o modelos explicativos unilaterales, mecánicos o conductistas.

### **2.1.7. La comprensión literal**

El término "comprensión literal" significa entender la información que el texto presenta explícitamente. En otras palabras, se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica. Si un alumno o alumna tuya no comprende lo que el texto dice, entonces difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos hacer una lectura crítica.

El mensaje o la información que trae el texto que el alumno debe entender, puede referirse a características y acciones de personajes, a tramas, eventos, animales, plantas, cosas o lugares, etc. En otras palabras, la comprensión literal se da en todo tipo de tema. También se

da cualquiera sea el texto, ya de ficción (una novela, un cuento, una fábula, una leyenda, un mito, etc.) como de no- ficción (un informe, una descripción científica de un evento o cosa, una monografía, etc.). La comprensión literal es necesaria tanto cuando se leen textos narrativos (que relatan) y poéticos, como cuando se leen textos informativos o expositivos (que ofrece información, datos o descripciones objetivas).

En cada texto o pasajes hay contenidos literales muy importantes para entenderlos, hay contenidos secundarios que los apoyan y hay otros que no son tan importantes pues no afectan lo que el texto comunica.

#### **2.1.8. La comprensión inferencial**

El término comprensión inferencial} se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Cuando el lector lee el texto y piensa sobre él. Por ejemplo, llega a conclusiones o identifica la idea principal del texto.

La información implícita en el texto puede referirse a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones y hechos, conclusiones o corolarios, mensajes inferidos sobre características de los personajes y del ambiente, diferencias entre fantasía y realidad, etc.

Existen varios tipos de preguntas inferenciales. Para nuestros fines aquí, podemos usar una clasificación en dos grupos: las preguntas inferenciales basadas en el texto y las preguntas inferenciales basadas en el lector. Las primeras piden al lector que haga inferencias relacionando diferentes partes del texto y la información que él maneja. Las preguntas basadas en el lector son aquellas que le piden que extienda o extrapole lo leído a su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sus ideas sobre las personas, sobre la importancia de eventos en la vida de una persona, emociones y sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencia, etc.

Para autorregular la comprensión frente a algunos errores que se presentan en el proceso, el lector guía su pensamiento con el fin de corregir éstos para su eficiencia, por ello es muy importante la metacognición en la lectura, al respecto Pinzás (2004), sostiene que la metacognición en la lectura es la capacidad que tiene todo aprendiz para guiar su propio pensamiento mientras lee, corrigiendo errores de interpretación y comprendiendo de manera más fluida y eficiente.

La lectura metacognitiva ayuda al lector a construir significados para el texto y sus partes. La lectura metacognitiva se manifiesta de dos maneras. En primer lugar, nos damos cuenta que un lector está usando la metacognición cuando al leer trata de entender lo que lee, buscando

el sentido del texto, y manteniéndose alerta a fin de captar el momento en el que deja de entender.

En segundo lugar, el lector hace uso de la metacognición cuando al darse cuenta de que no está entendiendo lo que lee, se detiene, y lleva a cabo alguna acción remediable o de reparación para aclarar lo que no ha entendido. Esto le permite solucionar su problema de comprensión y seguir su lectura fluidamente y sin confusiones.

#### **2.1.9. La comprensión criterial**

Nivel más profundo, 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. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).

#### **2.1.10. Factores de la comprensión lectora**

La comprensión de los textos escritos es un fenómeno muy complejo. Los factores que la determinan son muy numerosos, están mezclados entre sí y cambian constantemente. (Alliende y Condemarín, 1986:

161). De acuerdo a lo estudiado anteriormente y considerando la lectura

como un proceso interactivo entre el lector y el texto, del cual debe extraer el significado mediante una interpretación personal de lo que quiso decir el autor, creemos conveniente describir los factores que influyen en la comprensión lectora, tomando como referencia la propuesta de Allende y Condemarín, para tenerlos en cuenta en la propuesta del programa de intervención.

**Factores derivados del escritor:** Para Teresa Colomer y Ana Camps (1996:4), “la comprensión del texto no es una cuestión de comprenderlo o no comprender nada, sino que como en cualquier acto de comunicación el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta, más o menos a la intención del escritor”. Conoceremos algunos de los factores considerados por Allende y Condemarín.

Conocimiento de los códigos manejados por el autor. Entendemos por código un sistema de significación independiente de la lengua o idioma, que puede referirse a un determinado tema, por ejemplo los códigos históricos, geográficos, sociales, etc. Nos sirven para comprender mejor el texto si por ejemplo al leer la palabra viña sabemos que el autor emplea un código bíblico.

Conocimiento de los esquemas cognoscitivos del autor. Es importante manejar los mismos esquemas (organización de los conceptos) que el

autor posee porque esto permitirá una mejor comprensión del texto. Por ejemplo al hablar de operaciones de la lectura, saber que nos estamos refiriendo a la lectura como un proceso y no hablando de cirugías o matemáticas.

Conocimiento de las circunstancias de la escritura. Puede ser importante saber el lugar y el tiempo en el que el texto fue escrito para comprender las intenciones del autor o el sentido que le dio al texto. Por ejemplo al leer el cuento La cenicienta podemos entenderlo sin saber cuándo y cómo fue escrito, pero saber que pertenece a la literatura tradicional europea, del ámbito francés y alemán profundizará la comprensión del mismo.

En muchos casos estos factores carecerán de importancia y se entenderá el texto prescindiendo de ellos, pero al conocerlos la comprensión del mismo será más profunda.

**Factores derivados del texto:** Son los factores más importantes junto a los derivados del lector. Los principales factores pueden ser físicos, lingüísticos y referenciales o del contenido. En el factor físico está la legibilidad, expresada en el porte y claridad de las letras, el color y la textura del papel pues esto puede perturbar la comprensión al presentar palabras u oraciones confusas a la vista.

Con respecto a los factores lingüísticos, podemos señalar a la lingüística oracional con las microestructuras textuales, referidas al léxico (vocabulario que presenta el texto), la estructura morfosintáctica de las oraciones (que puede complicar la comprensión si son más largas y complejas de lo que corresponde al nivel de lectura), elementos deícticos y reproductores (que hacen alusión a un elemento ya presentado en la oración con anterioridad). También nos referimos a lingüística textual, con los nexos interoracionales (preposiciones, adverbios que pueden complicar un texto tanto por su abundancia como por su carencia) y elementos anafóricos (reproductores de lo dicho en otra parte del texto). Podemos hablar también de las macroestructuras como los párrafos, capítulos, escenas o estrofas que componen un texto y cuyo orden o conexión favorece la comprensión del texto. Si hablamos de las relaciones entre los diversos tipos de textos nos referiremos a las supraestructuras, cuya referencia permite enmarcar el texto en la tipología textual y profundizar su comprensión.

En cuanto al contenido de los textos, influye de acuerdo a los lectores concretos, según sus conocimientos, intereses y códigos, el contenido favorecerá o no la comprensión. Por ejemplo, si un lector no está interesado en un texto sobre mecánica automotriz (es decir, no le es provechoso), el contenido del texto le dificultará su comprensión pues, además, puede que no tenga conocimientos previos sobre el tema.

**Factores derivados del lector:** Todo lo dicho sobre los factores derivados del escritor tiene su correlato en el lector, así los factores serán:

- Los códigos del lector: que deben coincidir con los del escritor, sobre todo el lingüístico, que se enriquece con la lectura.
- Los esquemas cognoscitivos, que permiten la interacción con el texto al aportar significados al texto y luego confrontarlos con la información del mismo.
- Las circunstancias de la lectura, ya que pueden generar grandes cambios en la comprensión. Por ejemplo un mismo texto sobre accidentes automovilísticos puede ser leído y comprendido de distinta forma por una persona antes y después de sufrir esa experiencia.

La importancia de conocer estos factores radica en poder definir las estrategias que se desarrollarán en el programa para favorecer la comprensión lectora incidiendo en las que se relacionan con el lector (para influir en él) y con los textos (pues van a ser seleccionados de acuerdo a estos criterios).

En la propuesta de Colomer y Camps (1996), citada en el fascículo de Comprensión Lectora 1 de la Universidad de Piura, se recalca que el lector debe presentar conocimientos de diverso tipo para enfrentar con éxito la lectura. Entre estos tenemos:



- Conocimiento sobre el mundo. Por el conocimiento de la realidad construimos o anticipamos la información que nos permite cada tipología textual. Así pues, si nos encontramos frente una noticia, un aviso o una obra literaria somos capaces de hacer presuposiciones de lo que nos puede comunicar cada uno de ellos, puesto que tenemos almacenados en la memoria una serie de datos que nos permiten elaborar juicios previos, es decir, actuamos desde nuestros esquemas cognoscitivos.
  
- Conocimiento sobre el texto. Que abarca:
  - **Conocimiento de la situación comunicativa.** Como afirman Colomer y Camps, el lector deberá entender el tipo de interacción social propuesta por el escritor, como por ejemplo, qué objeto tiene la comunicación, desde qué lugar y tiempo se produce, etc., así como también habrá que contrastar su propia finalidad de lectura que puede coincidir en mayor o menor grado con la del escritor.
  
  - **Conocimientos paralingüísticos.** Se necesita una serie de elementos para comprender un texto: elementos tipográficos, convencionales en la organización y separación de los textos (palabras, frases, párrafos, etc.). A todos estos elementos se les denomina paralingüísticos porque no forman parte del sistema propiamente lingüístico sino que son recursos no verbales que

facilitan la comprensión del texto. Cuando en un texto escrito se omiten estos elementos, encontramos dificultades en su comprensión.

- **Conocimiento del sistema.** Es importante que el lector identifique las unidades del sistema.

## **2.2. Hipótesis de la investigación**

### **2.2.1. Hipótesis General (Hi)**

**Hi:** La enseñanza directa mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.

### **2.2.2. Hipótesis Nula (Ho)**

La enseñanza directa no mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.

### **2.2.3. Hipótesis Específicas**

La enseñanza directa mejora significativamente el nivel literal de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.

La enseñanza directa mejora significativamente el nivel inferencial de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.

La enseñanza directa mejora significativamente el nivel criterial de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.

### **2.3. Variables**

#### **Variable independiente**

La enseñanza directa

#### **Variable dependiente**

Comprensión lectora

#### **Dimensiones:**

- ♣ Literal
- ♣ Inferencial
- ♣ Criterial

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1 El tipo y el nivel de la investigación

##### Tipo de investigación

Es cuantitativo

##### Nivel de investigación

Es experimental

#### 3.2 Diseño de investigación

De acuerdo a Leonor Buendía Eximan y otros en su texto: “Métodos de investigación psicopedagógica”, utilizamos el diseño cuasi experimental de tipo de diseño con grupo experimental y con grupo control, equivalente a pre y post test, el cual presentamos en el siguientes cuadro:



Dónde:

GE = Representa al grupo experimental seleccionado a criterio del investigador.

$O_1 - O_2$  = Pre test y post test al grupo experimental.

X = Tratamiento (aplicación de la enseñanza directa).

### 3.3 Población y muestra

En la presente investigación la población está constituida por las estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco, 2017, que en su totalidad conforman 43 estudiantes.

#### 3.2.1. Muestra

De acuerdo a Sánchez Carlessi, Hugo y otros (2002) en su texto “Metodología y Diseños de Investigación” la muestra corresponde al muestreo no aleatorio o intencionado tomando para ello el criterio de dificultades en la comprensión lectora según la fundamentación anterior. Por ello la muestra equivale a 23 estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.

**CUADRO N° 01**

**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE LAS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO DE LA ULADECH FILIAL HUÁNUCO. 2017.**

| AULA   | ESTUDIANTES |    |       |
|--|-------------|----|-------|
|  | SEXO        |    | TOTAL |
|  | F           | M  |       |
| <b>IV CICLO DE DERECHO - PRESENCIAL (GE)</b> | 12          | 10 | 22    |
| <b>TOTAL</b>                                 | 12          | 10 | 22    |

**FUENTE** : Nómina de Matrícula 2017 del IV ciclo de la E.P de Derecho, ULADECH - Huánuco.

**ELABORACIÓN** : El investigador.

### 3.4 Definición y operacionalización de variables y los indicadores

| VARIABLE                               | DEFINICIÓN CONCEPTUAL  | DEFINICIÓN OPERACIONAL  | DIMENSIONES                               | INDICADORES  | ESCALA DE MEDICIÓN |
|--|--|---|---|--|--------------------|
| <b>VI<br/>Enseñanza<br/>directa</b>    | El modelo de enseñanza directa es una estrategia fuertemente dirigida por el docente que puede emplearse para enseñar conceptos y habilidades. El modelo, derivado de la investigación de la eficacia del docente, de la teoría del aprendizaje por observación y del trabajo de Lev Vygotsky, consta de una serie de cuatro etapas: introducción, presentación, práctica guiada y práctica independiente. | El proyecto de investigación se ha producido en base al esquema de investigación cuantitativa y en los procedimientos técnicos científicos. | Planifica<br><br>Aplica<br><br>Evalúa     | Diseña el programa de la enseñanza directa para los estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho.<br><br>Aplica el programa de la enseñanza directa para los estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho.<br><br>Evalúa la efectividad del programa de la enseñanza directa para los estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho.                      | Escala de litkert  |
| <b>V D<br/>Comprensión<br/>lectora</b> | La comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.  | Se aplicara el diseño experimental y los instrumentos para la recolección de datos y finalmente la sistematización                          | Literal<br><br>Inferencial<br><br>Crítico | Reconoce las secuencias de una acción.<br><br>Reconoce y da significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.<br><br>Infiere el significado de palabras desconocidas.<br><br>Interpreta con corrección el lenguaje figurativo.<br><br>Juzga el contenido de un texto desde un punto de vista personal.<br><br>Emite un juicio frente a un comportamiento. |                    |

### 3.5 Técnicas e instrumentos

En la presente proyecto utilizaremos el método experimental lo cual nos ha permitirá observar, manipular, controlar y observar la variable dependiente de qué manera sufre variaciones al aplicar la enseñanza directa.

De igual forma se hizo uso de las siguientes técnicas:

**La técnica del fichaje.-** El cual nos ha permitirá recolectar datos sobre nuestro trabajo investigatorio, los mismos que se consolidaron, profundizaron y analizaron de dichas fuentes sea bibliográficas y hemerográficas. Para luego, ordenar y clasificar adecuadamente las teorías.

**Observación directa.-** Esta técnica nos ha permitido recoger y realizar las observaciones a los sujetos de nuestra muestra. También como participante en todo el proceso de aprendizaje para determinar sus logros y dificultades que presentaron los estudiantes con respecto a la comprensión lectora, en este caso utilizaremos el instrumento de la lista de cotejo.

**Guía de observación.-** Esta técnica nos permitirá hacer el acopio de diversos indicadores de su comprensión lectora y de su procedencia.

### La fiabilidad y consistencia del instrumento de recolección de datos

Para la fiabilidad del instrumento se utilizó el alfa de Cronbach, para tener un análisis total de la prueba.

De lo cual se aplicó la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

|           |       |
|-----------|-------|
| K         | 15    |
| $\sum Vi$ | 8,36  |
| Vt        | 24,60 |

|             |       |
|-------------|-------|
| SECCIÓN 1   | 1,071 |
| SECCIÓN 2   | 0,660 |
| ABSOLUTO S2 | 0,660 |

|          |       |
|----------|-------|
| $\alpha$ | 0,707 |
|----------|-------|

Se obtiene un Alfa de Cronbach de 0.707, por lo que se puede decir que la prueba alcanza una confiabilidad aceptable (Hernández, et al. 2006).



### **3.6 Plan de análisis**

Se aplicará el método estadístico (programa de SPS versión 21), como procesamiento de análisis de datos recogidos de la muestra de estudio y lo presentaremos a través de tablas de frecuencia sinople; así como de medidas de tendencia central: media, varianza, desviación estándar y covarianza para distribuciones bidimensionales.. En la segunda etapa, se empleará estadística inferencial, realizando el análisis de la T student con el fin de aceptar la hipótesis general.

### **3.7. Matriz de consistencia**

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

**TÍTULO:** LA ENSEÑANZA DIRECTA EN LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO DE LA ULADECH FILIAL HUÁNUCO. 2017.

| PROBLEMA  | OBJETIVOS   | HIPÓTESIS   | VARIABLES   | INDICADORES  | MÉTODOLOGIA  |
|---|---|---|---|--|--|
| <p>¿En qué medida la enseñanza directa mejora la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017?</p>   | <p><b>a) OBJETIVO GENERAL</b><br/>Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.</p>  | <p><b>HIPÓTESIS GENERAL (Hi)</b><br/><b>Hi:</b> La enseñanza directa mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.</p>  | <p><b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b><br/>La enseñanza directa</p> <p>Planificación</p> <p>Aplicación</p> <p>Evaluación</p>  | <p><b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b><br/>Diseña el programa de la enseñanza directa para los estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho.</p> <p>Aplica el programa de la enseñanza directa para los estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho.</p>  | <p>- Tipo de Investigación: Aplicada</p> <p>- Nivel de investigación: Experimental</p> <p>- Diseño: Preexperimental</p> <p style="text-align: center;"><b>GE O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub></b></p>   |
| <p><b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b></p> <p>¿En qué medida la enseñanza directa mejora el nivel literal de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco?</p> <p>¿En qué medida la enseñanza directa mejora el nivel inferencial de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco?</p> <p>¿En qué medida la enseñanza directa mejora el nivel crítico de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco?</p> | <p><b>b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b><br/>Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora del nivel literal de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.</p> <p>Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora del nivel inferencial de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.</p> <p>Determinar la aplicación de la enseñanza directa en la mejora del nivel crítico de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.</p> | <p><b>HIPÓTESIS NULA (Ho)</b><br/>La enseñanza directa no mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.</p> <p><b>HIPOTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <p>La enseñanza directa mejora significativamente el nivel literal de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.</p> <p>La enseñanza directa mejora significativamente el nivel inferencial de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco.</p> | <p><b>VARIABLE DEPENDIENTE</b><br/>Comprensión lectora</p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Críterial</p> <p><b>VARIABLE INTERVINIENTE</b><br/>Edad.<br/>Nivel socioeconómico.<br/>Sexo</p> | <p>Evalúa la efectividad del programa de la enseñanza directa para los estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho.</p> <p><b>VARIABLE DEPENDIENTE</b><br/>Reconoce las secuencias de una acción.</p> <p>Reconoce y da significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.</p> <p>Infiere el significado de palabras desconocidas.</p> <p>Interpreta con corrección el lenguaje figurativo.</p> <p>Juzga el contenido de</p> | <p><b>POBLACIÓN</b><br/>La población está constituida por las estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho de la ULADECH filial Huánuco, que está conformada por 43 estudiantes.</p> <p><b>MUESTRA</b><br/>La población está constituida por las estudiantes del IV ciclo de la E.P. de Derecho de la ULADECH filial Huánuco, que está conformada por 22 estudiantes.</p> <p>-</p> |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  |  | <p>Huánuco, 2017.</p> <p>La enseñanza directa mejora significativamente el nivel criterial de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco, 2017.</p> |  | <p>un texto desde un punto de vista personal.</p> <p>Emite un juicio frente a un comportamiento.</p> |  |
|--|--|---|--|--|--|

#### IV. RESULTADOS

##### 4.1 Resultados

En el análisis e interpretación de los datos se usó la Estadística Descriptiva e Inferencial.

**TABLA N° 01**

**RESULTADOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA**

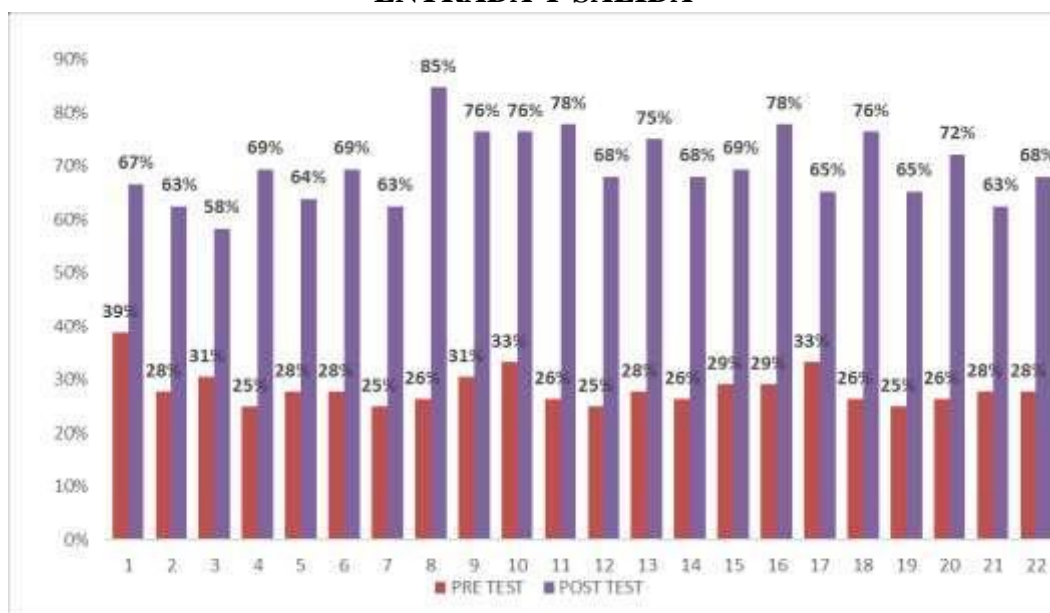
| <b>ESTUDIO</b>  | <b>PRE TEST</b> | <b>%</b>      | <b>POST TEST</b> | <b>%</b>      | <b>DIFERENCIA</b> | <b>%</b>      |
|-----------------|-----------------|---------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1               | 28              | 39%           | 48               | 67%           | 20                | 27.78%        |
| 2               | 20              | 28%           | 45               | 63%           | 25                | 34.72%        |
| 3               | 22              | 31%           | 42               | 58%           | 20                | 27.78%        |
| 4               | 18              | 25%           | 50               | 69%           | 32                | 44.44%        |
| 5               | 20              | 28%           | 46               | 64%           | 26                | 36.11%        |
| 6               | 20              | 28%           | 50               | 69%           | 30                | 41.67%        |
| 7               | 18              | 25%           | 45               | 63%           | 27                | 37.50%        |
| 8               | 19              | 26%           | 61               | 85%           | 42                | 58.33%        |
| 9               | 22              | 31%           | 55               | 76%           | 33                | 45.83%        |
| 10              | 24              | 33%           | 55               | 76%           | 31                | 43.06%        |
| 11              | 19              | 26%           | 56               | 78%           | 37                | 51.39%        |
| 12              | 18              | 25%           | 49               | 68%           | 31                | 43.06%        |
| 13              | 20              | 28%           | 54               | 75%           | 34                | 47.22%        |
| 14              | 19              | 26%           | 49               | 68%           | 30                | 41.67%        |
| 15              | 21              | 29%           | 50               | 69%           | 29                | 40.28%        |
| 16              | 21              | 29%           | 56               | 78%           | 35                | 48.61%        |
| 17              | 24              | 33%           | 47               | 65%           | 23                | 31.94%        |
| 18              | 19              | 26%           | 55               | 76%           | 36                | 50.00%        |
| 19              | 18              | 25%           | 47               | 65%           | 29                | 40.28%        |
| 20              | 19              | 26%           | 52               | 72%           | 33                | 45.83%        |
| 21              | 20              | 28%           | 45               | 63%           | 25                | 34.72%        |
| 22              | 20              | 28%           | 49               | 68%           | 29                | 40.28%        |
| <b>PROMEDIO</b> | <b>20.41</b>    | <b>28.35%</b> | <b>50.27</b>     | <b>69.82%</b> | <b>29.86</b>      | <b>41.48%</b> |

Fuente: Guía de observación.

Elaboración: Propia

## GRÁFICO N° 01

### RESULTADOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 01

Elaboración: Propia

## ANÁLISIS

En la TABLA N° 01 se observa que:

1. La comprensión lectora en los estudiantes antes de aplicar la enseñanza directa tuvo un desarrollo en promedio de 28,35% y luego de aplicar la enseñanza directa obtuvo el 69,82%.
2. La comprensión lectora en los estudiantes se desarrolló en un promedio de 41,48 %.

**TABLA N° 02****RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN LITERAL SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA**

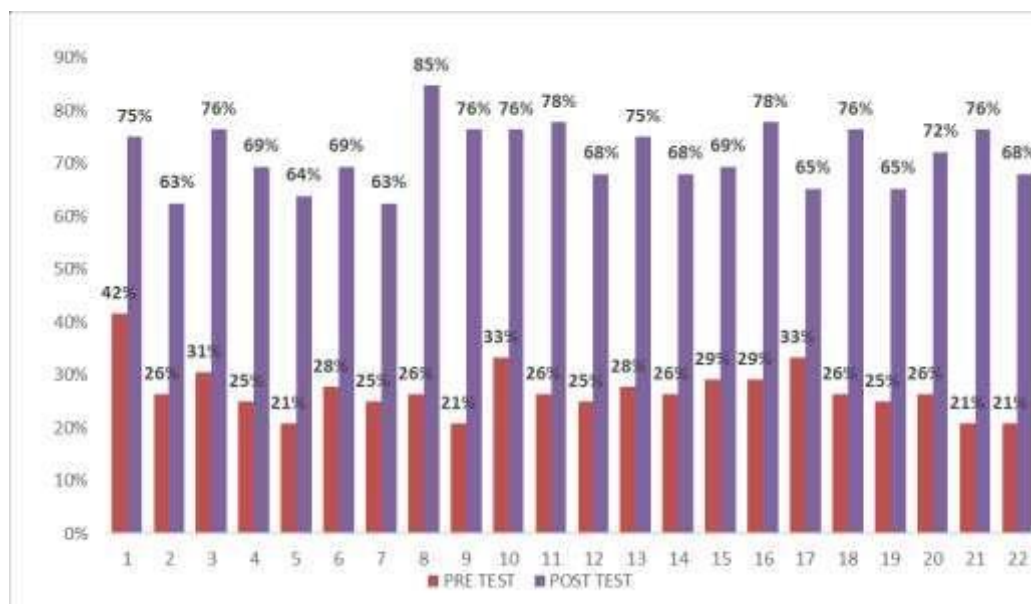
| <b>ESTUDIO</b>  | <b>PRE TEST</b> | <b>%</b>      | <b>POST TEST</b> | <b>%</b>      | <b>DIFERENCIA</b> | <b>%</b>      |
|-----------------|-----------------|---------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1               | 30              | 42%           | 54               | 75%           | 24                | 33.33%        |
| 2               | 19              | 26%           | 45               | 63%           | 26                | 36.11%        |
| 3               | 22              | 31%           | 55               | 76%           | 33                | 45.83%        |
| 4               | 18              | 25%           | 50               | 69%           | 32                | 44.44%        |
| 5               | 15              | 21%           | 46               | 64%           | 31                | 43.06%        |
| 6               | 20              | 28%           | 50               | 69%           | 30                | 41.67%        |
| 7               | 18              | 25%           | 45               | 63%           | 27                | 37.50%        |
| 8               | 19              | 26%           | 61               | 85%           | 42                | 58.33%        |
| 9               | 15              | 21%           | 55               | 76%           | 40                | 55.56%        |
| 10              | 24              | 33%           | 55               | 76%           | 31                | 43.06%        |
| 11              | 19              | 26%           | 56               | 78%           | 37                | 51.39%        |
| 12              | 18              | 25%           | 49               | 68%           | 31                | 43.06%        |
| 13              | 20              | 28%           | 54               | 75%           | 34                | 47.22%        |
| 14              | 19              | 26%           | 49               | 68%           | 30                | 41.67%        |
| 15              | 21              | 29%           | 50               | 69%           | 29                | 40.28%        |
| 16              | 21              | 29%           | 56               | 78%           | 35                | 48.61%        |
| 17              | 24              | 33%           | 47               | 65%           | 23                | 31.94%        |
| 18              | 19              | 26%           | 55               | 76%           | 36                | 50.00%        |
| 19              | 18              | 25%           | 47               | 65%           | 29                | 40.28%        |
| 20              | 19              | 26%           | 52               | 72%           | 33                | 45.83%        |
| 21              | 15              | 21%           | 55               | 76%           | 40                | 55.56%        |
| 22              | 15              | 21%           | 49               | 68%           | 34                | 47.22%        |
| <b>PROMEDIO</b> | <b>19.45</b>    | <b>27.02%</b> | <b>51.59</b>     | <b>71.65%</b> | <b>32.14</b>      | <b>44.63%</b> |

Fuente: Guía de observación.

Elaboración: Propia

## GRÁFICO N° 02

### RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN LITERAL SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 02

Elaboración: Propia

## ANÁLISIS

En la TABLA N° 02 se observa que:

1. La dimensión literal de los estudiantes antes de aplicar la enseñanza directa tuvo un desarrollo en promedio de 27,02 % y luego de aplicar la enseñanza directa obtuvo el 71,65%.
2. La dimensión literal de los estudiantes se desarrolló en un promedio de 44,63 %.

**TABLA N° 03**

**RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN INFERENCIAL SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA**

| <b>ESTUDIO</b>  | <b>PRE TEST</b> | <b>%</b>      | <b>POST TEST</b> | <b>%</b>      | <b>DIFERENCIA</b> | <b>%</b>      |
|-----------------|-----------------|---------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1               | 29              | 40%           | 41               | 57%           | 12                | 16.67%        |
| 2               | 22              | 31%           | 45               | 63%           | 23                | 31.94%        |
| 3               | 15              | 21%           | 55               | 76%           | 40                | 55.56%        |
| 4               | 18              | 25%           | 50               | 69%           | 32                | 44.44%        |
| 5               | 15              | 21%           | 46               | 64%           | 31                | 43.06%        |
| 6               | 20              | 28%           | 50               | 69%           | 30                | 41.67%        |
| 7               | 18              | 25%           | 39               | 54%           | 21                | 29.17%        |
| 8               | 19              | 26%           | 61               | 85%           | 42                | 58.33%        |
| 9               | 15              | 21%           | 55               | 76%           | 40                | 55.56%        |
| 10              | 24              | 33%           | 55               | 76%           | 31                | 43.06%        |
| 11              | 19              | 26%           | 56               | 78%           | 37                | 51.39%        |
| 12              | 20              | 28%           | 49               | 68%           | 29                | 40.28%        |
| 13              | 20              | 28%           | 45               | 63%           | 25                | 34.72%        |
| 14              | 19              | 26%           | 49               | 68%           | 30                | 41.67%        |
| 15              | 21              | 29%           | 45               | 63%           | 24                | 33.33%        |
| 16              | 21              | 29%           | 56               | 78%           | 35                | 48.61%        |
| 17              | 24              | 33%           | 47               | 65%           | 23                | 31.94%        |
| 18              | 15              | 21%           | 55               | 76%           | 40                | 55.56%        |
| 19              | 18              | 25%           | 47               | 65%           | 29                | 40.28%        |
| 20              | 19              | 26%           | 52               | 72%           | 33                | 45.83%        |
| 21              | 16              | 22%           | 55               | 76%           | 39                | 54.17%        |
| 22              | 17              | 24%           | 49               | 68%           | 32                | 44.44%        |
| <b>PROMEDIO</b> | <b>19.27</b>    | <b>26.77%</b> | <b>50.09</b>     | <b>69.57%</b> | <b>30.82</b>      | <b>42.80%</b> |

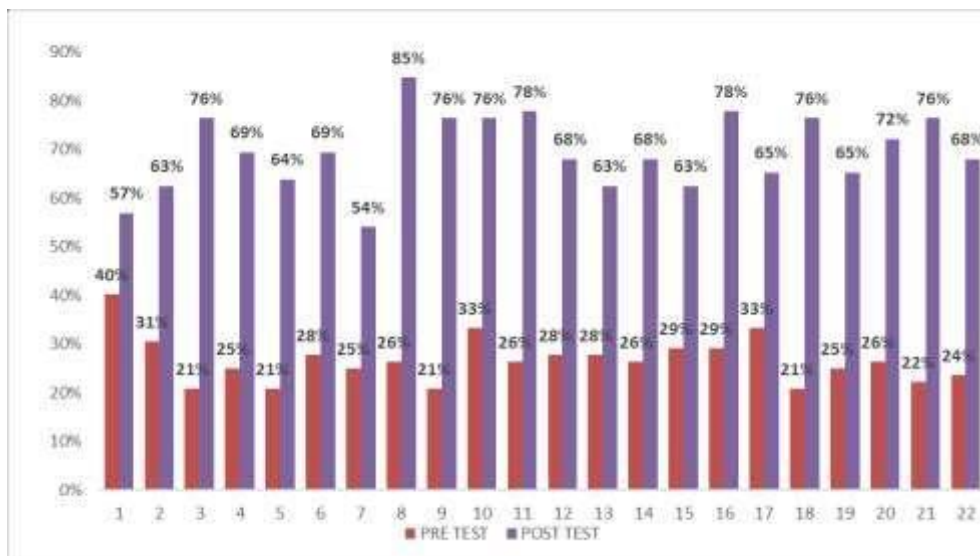
**Fuente:** Guía de Observación.

**Elaboración:** Propia



### GRÁFICO N° 03

#### RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN INFERENCIAL SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 03

Elaboración: Propia

### ANÁLISIS

En la TABLA N° 03 se observa que:

1. La dimensión inferencial en los estudiantes antes de aplicar la enseñanza directa tuvo un desarrollo en promedio de 26,77% y luego de aplicar la enseñanza directa obtuvo el 69,57%.
2. La dimensión inferencial en los estudiantes se desarrolló en un promedio de 42,80 %.

**TABLA N° 04****RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN CRITERIAL SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA**

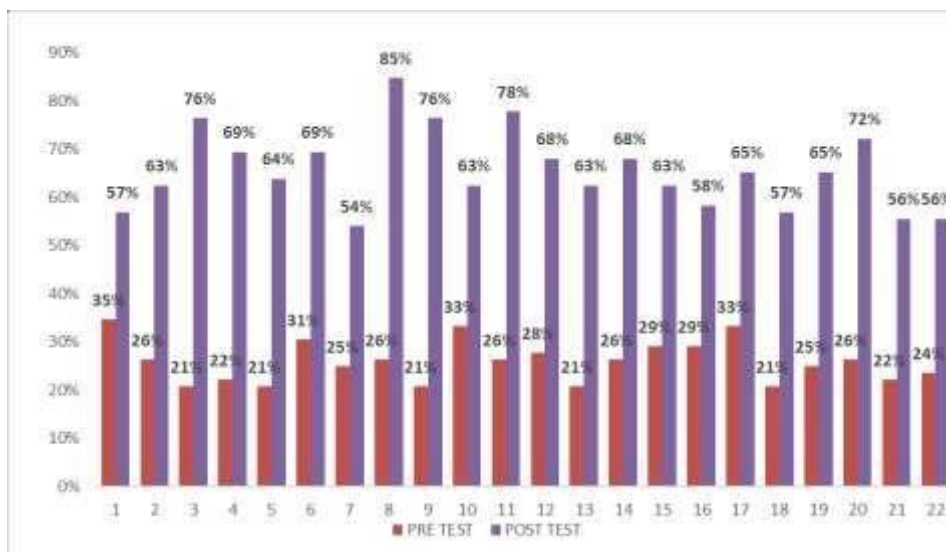
| <b>ESTUDIO</b>  | <b>PRE TEST</b> | <b>%</b>      | <b>POST TEST</b> | <b>%</b>      | <b>DIFERENCIA</b> | <b>%</b>      |
|-----------------|-----------------|---------------|------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1               | 25              | 35%           | 41               | 57%           | 16                | 22.22%        |
| 2               | 19              | 26%           | 45               | 63%           | 26                | 36.11%        |
| 3               | 15              | 21%           | 55               | 76%           | 40                | 55.56%        |
| 4               | 16              | 22%           | 50               | 69%           | 34                | 47.22%        |
| 5               | 15              | 21%           | 46               | 64%           | 31                | 43.06%        |
| 6               | 22              | 31%           | 50               | 69%           | 28                | 38.89%        |
| 7               | 18              | 25%           | 39               | 54%           | 21                | 29.17%        |
| 8               | 19              | 26%           | 61               | 85%           | 42                | 58.33%        |
| 9               | 15              | 21%           | 55               | 76%           | 40                | 55.56%        |
| 10              | 24              | 33%           | 45               | 63%           | 21                | 29.17%        |
| 11              | 19              | 26%           | 56               | 78%           | 37                | 51.39%        |
| 12              | 20              | 28%           | 49               | 68%           | 29                | 40.28%        |
| 13              | 15              | 21%           | 45               | 63%           | 30                | 41.67%        |
| 14              | 19              | 26%           | 49               | 68%           | 30                | 41.67%        |
| 15              | 21              | 29%           | 45               | 63%           | 24                | 33.33%        |
| 16              | 21              | 29%           | 42               | 58%           | 21                | 29.17%        |
| 17              | 24              | 33%           | 47               | 65%           | 23                | 31.94%        |
| 18              | 15              | 21%           | 41               | 57%           | 26                | 36.11%        |
| 19              | 18              | 25%           | 47               | 65%           | 29                | 40.28%        |
| 20              | 19              | 26%           | 52               | 72%           | 33                | 45.83%        |
| 21              | 16              | 22%           | 40               | 56%           | 24                | 33.33%        |
| 22              | 17              | 24%           | 40               | 56%           | 23                | 31.94%        |
| <b>PROMEDIO</b> | <b>18.73</b>    | <b>26.01%</b> | <b>47.27</b>     | <b>65.66%</b> | <b>28.55</b>      | <b>39.65%</b> |

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

## GRÁFICO N° 04

### RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN CRITERIAL SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 04

Elaboración: Propia

## ANÁLISIS

En la TABLA N° 04 se observa que:

1. La dimensión criterial en los estudiantes antes de aplicar la enseñanza directa tuvo un desarrollo en promedio de 26,01 % y luego de aplicar la enseñanza directa obtuvo el 65,66%.
2. La dimensión criterial en los estudiantes se desarrolló en un promedio de 39,65 %.

## PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la prueba de hipótesis se utilizó la prueba “t” para dos muestras suponiendo varianzas iguales y, también, los datos de la prueba de entrada y salida de la tabla N° 01.

|  | <i>Variable 1</i> | <i>Variable 2</i> |
|--|-------------------|-------------------|
| Media                                  | 0.283181818       | 0.697727273       |
| Varianza                               | 0.001165584       | 0.004237446       |
| Observaciones                          | 22                | 22                |
| Coefficiente de correlación de Pearson | -0.108010412      |                   |
| Diferencia hipotética de las medias    | 0                 |                   |
| Grados de libertad                     | 21                |                   |
| Estadístico t                          | 25.35010482       |                   |
| P(T<=t) una cola                       | 1.56349E-17       |                   |
| Valor crítico de t (una cola)          | 1.720742903       |                   |
| P(T<=t) dos colas                      | 3.12697E-17       |                   |
| Valor crítico de t (dos colas)         | 2.079613845       |                   |

El valor calculado de “t” ( $t = 25,350$ ) resulta superior al valor tabular ( $t = 1,6991$ ) con un nivel de confianza de 0,05 ( $25,350 > 1,6991$ ). Como la diferencia entre los valores de “t” mostrados es significativa, entonces se acepta la hipótesis general de la investigación y se rechaza la hipótesis nula.

## V. CONCLUSIONES

1. De los datos comparados y analizados nos permite aceptar la hipótesis general de la investigación porque los resultados muestran un crecimiento de la comprensión lectora de 41,48 %, tal como indica la tabla 01 y gráfico 01. Lo que quiere decir que antes de aplicar la enseñanza directa, la comprensión lectora en los estudiantes, en promedio, era limitada con una media de 28,35% y después de aplicar la enseñanza directa, la comprensión lectora de la muestra alcanzó una media de 69,82%.
2. Los datos comparados y analizados nos permiten aceptar que la aplicación de la enseñanza directa desarrolló la dimensión literal creciendo en un 44,63%, tal como indica la tabla N° 02 y gráfico N° 02. Esto quiere decir que antes de aplicar la enseñanza directa, la dimensión literal en los estudiantes en promedio, era limitada con una media de 27,02% y después de aplicar la enseñanza directa la muestra alcanzó una media de 71,65%.
3. De los datos analizados y comparados permite aceptar la utilización de la enseñanza directa ya que desarrolló la dimensión inferencial creciendo en un 42,80%, tal como indica la tabla N° 03 y gráfico N° 03. Esto quiere decir que antes de aplicar la enseñanza directa, la dimensión inferencial en los estudiantes, en promedio era limitada con una media de 26,77% y después de aplicar la enseñanza directa, la dimensión inferencial de la muestra alcanzó una media de 69,57%.

4. El análisis de datos comparados permite aceptar la aplicación de la enseñanza directa ya que desarrolló la dimensión criterial creciendo en un 39,65%, tal como indica la tabla N° 04 y gráfico N° 04. Esto quiere decir que antes de aplicar la enseñanza directa, la dimensión criterial en promedio era limitada con una media de 26,01% y después de aplicar la enseñanza directa, la dimensión criterial de la muestra alcanzó una media de 65,66%.

## RECOMENDACIONES

1. A los profesionales que tiene a cargo la enseñanza de los estudiantes del nivel universitario con problemas de comprensión lectora recomendamos la aplicación de la enseñanza directa ya que se demostró su efectividad en la comprensión lectora.
2. Utilizar la aplicación de la enseñanza directa porque causa gran interés en los estudiantes, ya que desarrolla y fortalece la dimensión literal.
3. Sugerimos su uso ya que la aplicación de la enseñanza directa es importante porque parte de las necesidades de los estudiantes, su desarrollo se da en forma activa propiciando los aprendizajes significativos en todo momento.
4. Se recomienda a los docentes de la escuela profesional de Derecho de la aplicación de la enseñanza directa para desarrollar la dimensión criterial y de esa manera mejorar el rendimiento académico y sus dimensiones de la comprensión lectora de los estudiantes de Derecho.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BANDURA, Albert y Richard H. WALTERS (1980) *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid, Alianza Editorial, Sta. ed.
- BAUMANN, James (Ed.) (1990) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid, Visor Distribuciones S.A.
- CABANILLAS A. (2004) "*Influencia de la Enseñanza Directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*". Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación. Editorial UNSCH.
- CAIRNEY, Trevor. (1999) *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid, Ediciones Morata, 3ra ed.
- COOPER, David. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor Distribuciones S.A.
- ECHEVARRÍA MARTÍNEZ, M. Ángeles e Isabel GASTÓN B. (2000) *Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención*". <http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/nl O/el10a6.htm>
- EGGEN, Paul y Donald Kauchak (1999) *"Estrategias docentes"*. Buenos Aires, FCE.
- FRY, Edward. (1970) *Técnica de la lectura veloz* (manual para el docente). Buenos Aires, Edit. Paidós.



- GAGNIERE, Eduardo Andrés. (1996) "*Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a nivel superior*". DIDAC, N° 28, México.
- HERNÁNDEZ, Roberto y otros. (1994) "*Metodología de la Educación Científica*". Colombia, McGRA W -HILL.
- MENDOZA F., Antonio (1998). *Tú, lector: Aspectos de la interacción texto lector en el proceso de lectura*. Barcelona, Edics. Octaedro.
- PARTIDO CAL V A, Marisela. (1998) "*La lectura como experiencia didáctica*".  
[http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N\\_2728/página\\_n8.htm](http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_2728/página_n8.htm)
- PINZÁS, Juana. (1997) *Metacognición y lectura*. Lima, PUCP.
- PINZÁS, Juana (2003) *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- PINZÁS, Juana (2004) *Se aprende a leer, leyendo*. Lima, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- SANCHEZ, Hugo y Carlos REYES. (1996) *Metodología y Diseño en la Investigación Científica*. Printed in Perú. 2da. Edición.
- SOLÉ, Isabel 2000. *Estrategias de lectura*. Barcelona, Edit. Grao, 11va. ed.

# **ANEXOS**

**ANEXO N° 01**

**GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La siguiente guía de observación se aplicará para obtener información sobre la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de la Escuela profesional de Derecho de la ULADECH filial Huánuco. 2017.

**Valoración:**

1. Nunca      2. Casi Nunca      3. A veces      4. Casi siempre      5. Siempre

| <b>Indicadores</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Nombra, discrimina, menciona las características del lugar , espacio, tiempo |          |          |          |          |          |
| 2. Menciona acciones y características de los personajes                        |          |          |          |          |          |
| 3. Infiere sobre las acciones del personaje principal                           |          |          |          |          |          |
| 4. Contrasta sus hipótesis comentando con sus compañeros                        |          |          |          |          |          |
| 5. Valora las decisiones derivadas del final del cuento, personajes, etc.       |          |          |          |          |          |
| 6. Emite juicios de valor en torno al texto leído.                              |          |          |          |          |          |
| 7. Se muestra a favor o en contra con el texto leído.                           |          |          |          |          |          |
| 8. Recuerda en forma ordenada el texto leído.                                   |          |          |          |          |          |
| 9. Se formula hipótesis y nuevas ideas  |          |          |          |          |          |
| 10. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido hipótesis.    |          |          |          |          |          |
| 11. Inferir relaciones de causa y efecto. Se hacen conjeturas.                  |          |          |          |          |          |
| 12. Formula hipótesis y nuevas ideas.   |          |          |          |          |          |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 13. Enjuicia con seguridad las ideas expresadas por el autor del texto. |  |  |  |  |  |
| 14. Se muestra a favor o en contra con el texto leído.                  |  |  |  |  |  |
| 15. Valora sus logros y dificultades.                                   |  |  |  |  |  |

## **ANEXO N° 02**

### **PRUEBA SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA INSTRUCCIONES:**

Deseamos conocer el nivel de comprensión lectora en su Escuela para buscar adecuadas estrategias de enseñanza de comprensión lectora. Por eso, luego de leer atentamente cada uno de los textos que conforman esta prueba, le solicitamos responder sincera y reflexivamente las diversas preguntas de cada texto, encerrando con un círculo la alternativa que usted crea correcta. Para asegurar la confidencialidad de sus respuestas, esta prueba es totalmente anónima. El tiempo para responder los 4 textos es de una hora con quince minutos. Gracias por su colaboración.

#### **TEXTO 1**

La creatividad es un concepto polémico. Algunos investigadores creen que ésta es un aspecto de la inteligencia general en tanto que otros sostienen que se trata de una habilidad independiente. La creatividad suele definirse como una habilidad de diversas facetas, que implica imaginación, pensamiento divergente, varios tipos de flexibilidad, y elaboración inventiva. Como proceso, abarca la detección de vacíos o elementos faltantes, la formación de nuevas hipótesis acerca de ellos, la comunicación de resultados, y la modificación y comprobación de hipótesis. Aunque la inteligencia y la creatividad comprenden algunas conductas y habilidades similares, con toda probabilidad representan diferentes dimensiones de la aptitud. La originalidad de las elaboraciones mentales aplicadas es una distinción fundamental entre los procesos creativos y lógicos. La investigación, además, revela la importancia de los factores ambientales en el desarrollo de los niños creativos como: la disciplina no autoritaria y la ausencia de la dependencia excesiva. La escuela tiene, por otra parte, una influencia determinante en el desarrollo de la persona creativa. El problema no es tanto lo que se enseña sino la forma cómo se enseña y las relaciones personales implicadas. Cuando una persona entra al período de la adolescencia, la habilidad que adquiere para pensar en términos hipotéticos le proporciona el potencial para aventurarse en el mundo de las ideas complejas y de la invención imaginativa. Por desgracia, muchos estudiantes potencialmente creativos no encuentran en la escuela una experiencia grata.

1.- La idea principal del primer párrafo del texto refiere:

- a) la creatividad es un aspecto de la inteligencia general
- b) la creatividad es una habilidad independiente
- c) algunos investigadores han estudiado la creatividad
- d) la creatividad ha sido muy discutida.
- e) la creatividad es un concepto tradicional

2.- Uno de los aspectos de la creatividad entendida como proceso implica:

- a) la modificación y comprobación de hipótesis
- b) medir inteligencia emocional
- c) mostrar habilidad contemporánea
- d) rechazo a la educación
- e) elaborar supersticiones

3.- Se deduce del texto que uno de los factores importantes para el éxito de un individuo creativo es:

- a) la inteligencia
- b) la independencia
- c) la voluntad
- d) la comunicación en masa
- e) la dependencia

4.- Se deduce del texto que, para fomentar la creatividad en la escuela debería tenerse en cuenta:

- a) la inteligencia del niño
- b) la edad del educando
- c) el procedimiento utilizado por el docente.
- d) el plan de estudios
- e) los fracasos anteriores

5.- El título más adecuado para este texto es:

- a) la creatividad
- b) la función de la sociedad nueva

- c) la creatividad y su significado polémico
- d) la función de la escuela en la creatividad
- e) los niveles de la creatividad

## **TEXT0 2**

El inventor contemporáneo no necesita saber mucha ciencia pero tampoco puede ignorarla, puesto que lo que suele llamarse "principio" del avión a reacción es el principio newtoniano de la igualdad de la acción y la reacción, y el "principio" de los antihistamínicos es la relación antígenoanticuerpo descubierta por los inmunólogos. Lo característico del inventor no es que sabe mucho sino que explota al máximo lo que sabe. Tiene gran imaginación y, casi siempre, gran sentido práctico. (Cuando carece de este último decimos que es un proyectista y sospechamos que está loco). No es que el inventor tenga más imaginación de tipo diferente: se las ingenia para diseñar artefactos o procedimientos que tal vez resulten útiles, en tanto que el científico se las ingenia para averiguar cómo son las cosas. Por esto es raro que el inventor y el científico se den en una misma persona: son poquísimos los científicos que han patentado inventos, y muy contados los inventores que han hecho descubrimientos científicos. (Einstein, que se vio obligado a trabajar largos años en una oficina de patentes, patentó un solo invento, Edison, que inventó el mayor número de patentes, jamás descubrió una ley o inventó una teoría). El invento es el primer eslabón de una nueva técnica o de una nueva etapa en una técnica establecida. Luego del invento viene el desarrollo, etapa en la que naufragan la mayor parte de los inventos.

6.- Lo principal del segundo párrafo del texto trata sobre:

- a) el mucho saber del inventor.
- b) la gran importancia de los inventos.
- c) el uso del conocimiento del inventor perfecto
- d) el ingenio del inventor para diseñar artefactos y juguetes.
- e) la gran imaginación del inventor.

7.- De acuerdo a la lectura, el inventor y el científico:

- a) coinciden en la invención perfecta.
- b) conocen y aplican principios teóricos y técnicos iguales.

- c) se diferencian en el perfil de investigación.
- d) rara vez coinciden en una misma persona.
- e) requieren teorías científicas recientes

8.- Se puede inferir que el inventor:

- a) no requiere para nada conocimientos de la ciencia.
- b) utiliza conocimientos que le brinda la técnica únicamente.
- c) emplea el conocimiento científico de uno u otro modo.
- d) resuelve problemas teóricos.
- e) es un investigador que prioriza la modernidad.

9.- Se deduce del texto, que el científico:

- a) no obtiene resultados prácticos significativos.
- b) aborda problemas de diferentes temas.
- c) aborda problemas deseando comprender las cosas
- d) tiende a explotar el máximo el conocimiento de los hombres nuevos.
- e) tiene mayor aporte intelectual que el inventor.

10.- El título más apropiado del texto es:

- a) perfil del inventor.
- b) los inventos contemporáneos.
- c) el inventor ideal.
- d) condiciones del invento.
- e) el inventor y el científico

### **TEXT0 3**

Un observador que no estuviera lo suficientemente atento podría inclinarse a creer que en las economías modernas, con la incorporación definitiva de la ciencia y de la tecnología al aparato productivo, se superaría la milenaria ley de la escasez. Es probable que el suministro de los bienes destinados a atender las necesidades humanas de los habitantes de las economías más ricas sea un problema ya superado. No obstante, deben tenerse en cuenta dos hechos. El primero se sintetiza en que las necesidades primarias de naturaleza biofisiológica se renuevan diariamente y exigen



continuo suministro de los bienes destinados a atenderlas. El segundo hecho se resume en una observación tan simple como la anterior. Se trata de que en las economías modernas de tecnología avanzada -caracterizadas por una notable producción en serie aunque las necesidades primarias están perfectamente atendidas, el problema de la escasez se torna tal vez más grave que en las economías primitivas. Por otra parte, aun a medida que todos los bienes alcancen su nivel de producción, los nuevos niveles de cultura de la sociedad, así como las presiones publicitarias, exigirán la producción de nuevos tipos de bienes y servicios. Así se postula que en ninguna época de la historia de una economía, el hombre ha conseguido satisfacer plenamente sus necesidades sociales.

11.- La idea principal del texto refiere que:

- a) las necesidades primarias ya tienen solución definitiva.
- b) las necesidades primarias exigen continuo suministro de economistas.
- c) aparentemente en los países desarrollados está superada la ley de la escasez.
- d) la escasez de las economías desarrolladas y primitivas son análogas
- e) las necesidades son necesidades.

12.- Un factor del surgimiento de nuevas necesidades es:

- a) el desarrollo tecnológico.
- b) la presión gubernamental.
- c) la contracción del mercado interno.
- d) la carencia de bienes y productores.
- e) la presión publicitaria.

13.- A partir del texto se infiere que:

- a) los observadores superficiales de la economía moderna son optimistas.
- b) se ha incrementado significativamente la producción pecuaria.
- c) las necesidades sociales se incrementan conforme avancen las sociedades.
- d) las necesidades sociales están solucionadas.
- e) la tecnología avanzada soluciona todos los problemas económicos

14.- Del texto se deduce que en los países modernos de tecnología avanzada:

- a) las economías han logrado satisfacer las necesidades sociales.

- b) las necesidades materiales son mejores.
- c) las necesidades materiales del hombre parecen ser ilimitadas.
- d) la producción de bienes y servicios está totalmente garantizada.
- e) la saturación del mercado garantiza su bienestar a la población.

15.- El título más apropiado del texto es:

- a) problemas de economistas.
- b) características tecnológicas de las economías modernas.
- c) continuo suministro de nuevos bienes materiales.
- d) economías contemporáneas de tecnología avanzada.
- e) vigencia de la ley de escasez en las economías modernas.

#### **TEXTO 4**

El relativismo, doctrina según la cual el conocimiento humano sólo tiene por objeto relaciones, niega la validez universal o intemporal de las creencias y de los principios. En este sentido, se han propuesto ideas relativistas a propósito de la verdad, la racionalidad y la ética. El relativista niega que las cosas sean simplemente verdaderas o falsas en virtud de una realidad independiente. Ser verdadero quiere decir que algo es verdad sólo para un grupo social en un momento determinado. Esta doctrina se introduce, en parte, para explicar las grandes variaciones entre las creencias de la moderna sociedad occidental y las culturas primitivas que habitan mundos diferentes; aunque los adversarios del relativismo postulan que hay muchas creencias comunes a todas las culturas, especialmente en lo que atañe a las propiedades de objetos macroscópicos ordinarios. Referente a la racionalidad, según el relativista, los cánones del razonamiento correcto pueden variar de un grupo social a otro y en el seno de un mismo grupo social a lo largo del tiempo. Aceptar una incoherencia equivale a creer que la misma cosa es al mismo tiempo, verdadera y falsa. En este sentido, argumentan que lo que se tiene por una buena razón para creer en algo está sujeto a variaciones. Y en cuanto al relativismo ético, lo que es bueno o correcto varía de un grupo a otro. Este planteamiento ha ganado más adeptos que las modalidades antes examinadas. Ello se debe al hecho

de que parece haber una mayor diversidad de creencias en lo referente a cuestiones de valor. Desde luego los adversarios del relativismo argumentan que se tiende a mantener en común los principios éticos generales, y que la diversidad de creencias éticas particulares refleja diferencias en las circunstancias acerca de las cuales se emiten los juicios. Precisan que lo que varía es lo que se piensa como verdadero, razonable o bueno, y no lo que es verdadero, razonable y bueno.

16.· La idea principal del último párrafo del texto refiere que:

- a) lo que es bueno varía de un grupo mayor a otro.
- b) los adversarios del relativismo defienden principios éticos comunes.
- c) hay una mayor diversidad de creencias sobre lo valorativo
- d) los adversarios del relativismo son muy amables.
- e) el relativismo ético es criticado por todos los filósofos.

17.· De acuerdo al relativismo, el hecho de que una creencia sea verdadera para un grupo:

- a) significa que un grupo es igual al otro.
- b) hace que el grupo referido tenga toda la razón
- c) lo que es bueno o correcto varía de un grupo a otro.
- d) importa solamente para la cultura primitiva
- e) simboliza para el mundo su opinión general

18.· Se infiere del texto que, que el relativismo:

- a) postula la verdad general como doctrina válida.
- b) rechaza la existencia del conocimiento.
- c) sostiene que la verdad es indiscutible.
- d) afirma que hay creencias comunes a todos los grupos.
- e) sostiene que la verdad es discutible en un determinado momento histórico social.

19.· A partir del texto se puede deducir que:

- a) existen variaciones entre las creencias de cada cultura.
- b) se pueden condenar como falsas todas las creencias.
- c) existen varios filósofos relativistas.
- d) la oposición entre relativista y sus adversarios es positiva.

e) las visiones de cada persona son propias.

20.- En el texto se desarrolla el tema referente a:

a) la idea contradictoria acerca del relativismo negativo.

b) la verdad, la racionalidad, la ética y el romanticismo según el relativismo

c) los filósofos relativistas y sus enemigos.

d) los cánones del razonamiento correcto acerca de la verdad.

e) la idea relativista sobre verdades amargas.