

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Efectos de un programa metodológico basado en la comprensión
lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos
de la UNDAC - 2022**

Para optar el grado académico de Doctor en:

Ciencias de la Educación

Autor:

Mg. Ulises ESPINOZA APOLINARIO

Asesor:

Dr. Flaviano Armando ZENTENO RUIZ

Cerro de Pasco - Perú - 2023

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Efectos de un programa metodológico basado en la comprensión
lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos
de la UNDAC - 2022**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Dionicio LOPEZ BASILIO
PRESIDENTE

Dr. Julio César CARHUARICRA MEZA
MIEMBRO

Dra. Edith Rocio LUIS VASQUEZ
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC)

Software Antiplagio

INFORME DE REVISIÓN

Se ha realizado el análisis con el software antiplagio de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, por parte de los docentes responsables, al documento cuyo título es:

“EFECTOS DE UN PROGRAMA METODOLÓGICO BASADO EN LA COMPRESIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN ALUMNOS DE LA UNDAC - 2022”

Presentado por:

Mg. Ulises ESPINOZA APOLINARIO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN de la facultad de Ciencias de la Educación, Obteniéndose Como Resultado Una Coincidencia De 13% Otorgándole El Calificativo De:

APROBADO

Se adjunta al presente el reporte de evaluación del software antiplagio.

Conclusiones:

Aprobado

Pasco, 01 de junio del 2023

***Dr. Julio Cesar CARHUARICRA MEZA
DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN
SOFTWARE ANTIPLAGIO
FACULTAD DE Pos grado***

DEDICATORIA

Con mucho aprecio a mis estudiantes, quienes con sus incógnitas hacen que el aprendizaje constante sea parte de mi estilo de vida.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento a la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión por aportar en mi desarrollo académico, contribuyendo a la mejora profesional y personal

También quiero agradecer, de manera especial, al equipo de docentes de la Escuela de Posgrado de la UNDAC, quienes con sus enseñanzas y experiencias contribuyeron al desarrollo de mis competencias investigativas.

Asimismo, exteriorizo mi agradecimiento fraterno a los estudiantes y docentes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, en especial a mis colegas del Programa de Estudios de Comunicación y Literatura, quienes me brindaron su apoyo técnico y emocional para la realización del presente estudio, mi profunda gratitud hacia ellos.

RESUMEN

El presente estudio se realizó con el objetivo de determinar los efectos del programa metodológico basado en la comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión - 2022. El tipo de investigación es explicativo y el diseño corresponde al cuasiexperimental univariado con dos grupos: pretest y postest, el estudio se circunscribe dentro del paradigma cuantitativo.

El trabajo de campo se desarrolló en una población de 928 estudiantes universitarios, de los cuales se tomó 172 alumnos para constituir una muestra no probabilística, pertenecientes a cinco programas de estudio (Comunicación y Literatura, Obstetricia, Economía, Ciencias de la Comunicación e Ingeniería Ambiental), todos ellos matriculados semestre 2022-A. En cuanto a la recolección de datos, se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento al cuestionario de inteligencia lingüística, el cual fue validado mediante juicio de expertos. Para el análisis descriptivo se emplearon las medidas de tendencia central y para el tratamiento inferencial se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon. El programa metodológico de comprensión lectora estuvo constituido por 06 sesiones con una duración de 2 horas, los cuales fueron desarrolladas con los estudiantes del grupo experimental. Los resultados obtenidos mostraron una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental, toda vez que, el valor de significancia de la prueba de rangos de Wilcoxon = 0.00 fue menor a 0.05, concluyéndose que, el programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene un impacto significativo en el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Palabras clave: Programa metodológico, comprensión lectora, inteligencias múltiples, inteligencia lingüística.

ABSTRACT

The present study was carried out with the objective of determining the effects of the methodological program based on reading comprehension for the development of linguistic intelligence in students of the Daniel Alcides Carrión National University – 2022. The type of research is explanatory and the design corresponds to the univariate quasi-experimental with two groups: pretest and posttest, the study is circumscribed within the quantitative paradigm.

The field work was developed in a population of 928 university students, of which 172 students were taken to constitute a non-probabilistic sample, belonging to five study programs (Communication and Literature, Obstetrics, Economics, Communication Sciences and Environmental Engineering.), all of them enrolled semester 2022-A. Regarding data collection, the survey technique was used and the linguistic intelligence questionnaire was used as an instrument, which was validated by expert judgment. For the descriptive analysis, measures of central tendency were used and for the inferential treatment, the Wilcoxon rank test was used. The reading comprehension methodological program consisted of 06 sessions lasting 2 hours, which were developed with the students of the experimental group. The results obtained showed a significant difference between the control group and the experimental group, since the significance value of the Wilcoxon rank test = 0.00 was less than 0.05, concluding that the methodological program based on reading comprehension has a significant impact on the development of linguistic intelligence of the students of the Daniel Alcides Carrión National University.

Keywords: Methodological program, reading comprehension, multiple intelligences, linguistic intelligence.

RESUMO

O presente estudo foi realizado com o objetivo de determinar os efeitos do programa metodológico baseado na compreensão de leitura para o desenvolvimento da inteligência linguística em alunos da Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión – 2022. O tipo de pesquisa é explicativo e o design corresponde a o quase-experimental univariado com dois grupos: pré-teste e pós-teste, o estudo circunscreve-se ao paradigma quantitativo.

O trabalho de campo foi desenvolvido numa população de 928 estudantes universitários, dos quais 172 estudantes foram considerados para constituir uma amostra não probabilística, pertencentes a cinco programas de estudos (Comunicação e Letras, Obstetrícia, Economia, Ciências da Comunicação e Engenharia do Ambiente.), todos deles matriculados no semestre 2022-A. Quanto à coleta de dados, foi utilizada a técnica de survey e como instrumento o questionário de inteligência linguística, o qual foi validado por julgamento de especialistas. Para a análise descritiva foram utilizadas medidas de tendência central e para o tratamento inferencial foi utilizado o teste de postos de Wilcoxon. O programa metodológico de compreensão leitora constou de 06 sessões com duração de 2 horas, as quais foram desenvolvidas com os alunos do grupo experimental. Os resultados obtidos mostraram uma diferença significativa entre o grupo controle e o grupo experimental, uma vez que o valor de significância do teste Wilcoxon rank = 0,00 foi menor que 0,05, concluindo que o programa metodológico baseado na compreensão de leitura tem um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem inteligência dos alunos da Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión.

Palavras-chave: Programa metodológico, compreensão leitora, inteligências múltiplas, inteligência linguística.

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades cognitivas inherentes a todos los estudiantes del sistema universitario es la habilidad para comprender textos, desde esta óptica, las universidades cada vez con más frecuencia están interesados por incorporar diversas estrategias que les aseguren el dominio de la lectura como recurso esencial dentro de su formación académica. En este afán, el presente estudio, en concordancia con Cassany (2004) concibe al aprendizaje de la lectura como el desarrollo de habilidades cognitivas, pero también como la adquisición de conocimientos socioculturales particulares, donde el autor y lector acomodan sus contextos a una realidad concreta, a un tipo de texto específico, a una forma de pensamiento, a una tradición y a otros intereses.

Por otro lado, el proceso pedagógico que se da en las universidades a cargo de sus docentes requiere ser innovado por emergentes teorías y enfoques que apuestan por el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. En este sentido, no solo es importante centrarse en la enseñanza de habilidades vinculadas con la especialidad, sino también, enfocarse en el desarrollo de las competencias generales que les permita alcanzar dominios para interrelacionarse, para saber escuchar activamente, para solucionar conflictos, etc. Una de estas habilidades es el relacionado con la inteligencia lingüística, entendida como la capacidad para usar las palabras de modo efectivo, apelando al dominio semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje (Gardner, 2001). Para el caso de la Universidad nacional Daniel Alcides Carrión, dentro de su plan de estudios, para el desarrollo de esta habilidad ha previsto la asignatura de Comunicación

oral y escrita, además de comprensión y producción de textos; ambos pertenecientes a los cursos de formación general.

En este contexto, el presente estudio propone un programa metodológico centrado en la comprensión lectora, el cual genere un impacto positivo para el desarrollo de la linteligencia lingüística de los estudiantes universitarios. En cuanto a la organización del trabajo de investigación se estructuró en cuatro capítulos: el primero esta relacionado con el problema de investigación, donde se identifica, se delimita y formula el problema; asimismo, se incluye la formulación de los objetivos, la justificación y las limitaciones de la investigación. El segundo capitulo está relacionado con los antecedentes de estudio, las bases teóricas, la definición de terminos, la formulación de hipótesis y la operacionalización de las variables. En el tercer capítulo del estudio se aborda la metodología de la investigación, donde se señala el tipo, los métodos y el diseño de investigación empleado en el estudio. Asimismo, se precisa la población y muestra, las tecnica e instrumentos de recolección, procesamiento, análisis de datos y el tratamiento estadístico. El capítulo cuatro incluye la presentación y discusión de los resultados, en este apartado se realiza la descripción del trabajo de campo, la presentación de resultados mediante tablas y figuras; también se incorpora la prueba de hipótesis utilizando la inferencia estadística. Finalmente, el informe de tesis presenta las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación	8
1.3.	Formulación del problema	9
1.3.1.	Problema general	9
1.3.2.	Problemas específicos	9
1.4.	Formulación de objetivos.....	9
1.4.1.	Objetivo general	9
1.4.2.	Objetivos específicos	10
1.5.	Justificación de la investigación	10
1.6.	Limitaciones de la investigación	12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de estudio	13
2.2.	Bases teóricas – científicas.....	19
2.2.1.	La comprensión lectora.....	19
2.2.2.	La inteligencia lingüística.....	41
2.3.	Definición de términos básicos.....	66
2.4.	Formulación de hipótesis.....	68
2.4.1.	Hipótesis general.....	68
2.4.2.	Hipótesis específicas	68
2.5.	Identificación de variables	69
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores.....	70

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación.....	72
3.2.	Nivel de investigación	73
3.3.	Métodos de investigación	73
3.4.	Diseño de Investigación.....	73
3.5.	Población y muestreo	74
3.6.	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	76
3.6.1.	Técnicas.....	76
3.6.2.	Instrumentos.....	76
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	78

3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	80
3.9.	Tratamiento Estadístico	81
3.10.	Orientación ética filosófica y epistémica	81

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo.....	83
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados	84
4.2.1.	Análisis descriptivo	84
4.3.	Prueba de hipótesis	107
4.3.1.	Prueba de hipótesis general	108
4.3.2.	Prueba de la hipótesis específica 1:	109
4.3.3.	Prueba de la hipótesis específica 2:	111
4.3.4.	Prueba de la hipótesis específica 3:	113
4.4.	Discusión de resultados.....	115

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

La educación superior no es un agente pasivo en el desarrollo del país, de hecho, los cambios sociales, pocos o muchos, son producto de la calidad del sistema educativo superior vigente. En este sentido, el rol de transformación social que tienen las universidades genera un impacto muy significativo en el desarrollo del contexto social donde se ubica una entidad universitaria. Pues, los profesionales que egresan de estas instituciones, se insertan laboralmente en la sociedad, poniendo a disposición su formación académica, investigativa y personal en favor del desarrollo social. Es ahí donde es muy relevante el análisis de la formación recibida en las aulas universitarias, denotando de manera significativa la necesidad de incidir en la calidad del servicio educativo universitario. Desde esta perspectiva, las universidades requieren reorientar sus acciones hacia una visión donde la calidad sea un horizonte alcanzable,

estratégico y planificado. Al respecto Lemaitre, M. y López, M. (2016) señalan que “la gestión de la calidad contempla, como principio básico, el hecho de que la calidad es responsabilidad de las propias instituciones, aun en presencia de mecanismos externos de aseguramiento de la calidad” (p. 7). Esta iniciativa debe apostar por una gestión institucional, donde se realice la caracterización de la concepción de lo que significa la “calidad” para la entidad, y luego planificar acciones que hagan posible su consecución en plazos visibles y concertados por toda la comunidad universitaria.

Esta mirada de universidad de calidad, no solo es un asunto declarativo, tampoco se requiere que solo forme parte decorativa de los documentos de gestión universitaria. Se requiere de acciones concretas, claramente intencionadas que hagan posible ir logrando paulatinamente ciertos resultados que, en sumatoria vayan organizando el complejo sistema de calidad prevista. En esta misma óptica, se debe partir de un análisis de los indicadores de calidad que se exige para cada proceso institucional, en este caso podría identificarse estos indicadores para las dimensiones del acceso y permanencia estudiantil, el proceso formativo, el egreso y la empleabilidad. Los enfoques de calidad previstos en la Ley 30220 y las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria han instaurado, de alguna forma, los cimientos para que las universidades generen mecanismos para implementar condiciones de calidad para el servicio educativo universitario.

El proceso educativo se convierte en propósito fundamental de una entidad universitaria, dado que, es la formación profesional su principal razón de ser. La calidad de los procesos educativos que ofrece una universidad, en gran medida, obedece a la calidad de la gestión académica del equipo de sus docentes. Por lo tanto, importa mucho, la cantidad de docentes con jornada completa, sus grados académicos obtenidos, las capacitaciones y actualización permanente que tienen, los índices de satisfacción que generan en sus estudiantes, entre otras exigencias más. Al respecto, Gonzales y Ayarza (1997) mencionan que, la función docente, “incluye un conjunto de tareas que dado su complejidad y magnitud requieren ser asumidas con un alto grado de profesionalización” (p.44). En este sentido, podemos afirmar que, la gestión docente implica muchas responsabilidades, dentro de los cuales están en primer lugar la gestión del currículo, otro aspecto importante es la gestión de los recursos materiales, en tercer lugar, se exige que el docente pueda gestionar los asuntos estudiantiles, también se espera que posea una adecuada gestión del proceso evaluativo. Para el profesorado universitario el conocimiento y la práctica de estas acciones, traerán como resultado una buena gestión académica y podrían estar en condiciones de contribuir a la calidad del servicio educativo.

Por otro lado, el rol del docente también debe estar vinculado a la innovación académica y pedagógica, al respecto Gonzales y Ayarza (1997) señalan que, la gestión docente debe buscar el uso “nuevas metodologías docentes, apostar por el nuevo papel del profesor, nuevas relaciones profesor-alumno, nuevas formas de enseñanza, profundizar en el conocimiento de los

procesos cognitivos para incrementar su incidencia en la conformación de los currículos y en la enseñanza” (p. 51). Estas nuevas formas de concebir la práctica docente apuesta por un enfoque de la calidad de la formación profesional, haciéndola más sólida, más integral y mejor planificada. Sin embargo, una mirada a la realidad del docente en las universidades latinoamericanas, no tiene mucha coincidencia con los requisitos exigidos en la gestión docente. En coincidencia con ello, Fondón et al. (2010) manifiestan que, “la responsabilidad del docente no recae únicamente en la exposición de determinados contenidos, sino que es éste quien debe facilitar todo el proceso de enseñanza–aprendizaje a través de una determinada metodología” (p. 23). Pero, debido a su limitada formación en asuntos pedagógicos, muchos docentes universitarios restringen su práctica docente a la exposición de contenidos, pues la aplicación de las metodologías activas requiere de un marcado tiempo para preparar sus clases. Todo ello, sumado a la falta de experiencia en asuntos de docencia, hacen que los resultados de aprendizaje no sean los esperados, como mencionan Fondón et al. (2010) muchos profesores universitarios, “no se han enfrentado nunca con un grupo de alumnos a los que debe transmitir sus conocimientos. Nunca han tenido que explicarse de forma que personas no versadas en el tema que debe exponer lo entiendan, lo asimilen y, en definitiva, lo aprendan” (p. 24). Y en muchas ocasiones, el experimentar estas vivencias en los docentes generan la aparición sentimientos de inseguridad al encontrarse frente al alumnado.

Una de las metodologías que contribuyen a mejorar los desempeños de los estudiantes al momento de aprender, es el relacionado a la incorporación de las inteligencias múltiples a los procesos de aprendizaje. Gardner, el creador de la teoría de las inteligencias múltiples, sostiene que los estudiantes tienen diversos estilos de aprendizaje. Sin embargo, cuando los docentes planifican sus procesos pedagógicos aplican las mismas estrategias para todos sus estudiantes, sin tomar en cuenta la diversidad de intereses y preferencias para aprender que tienen sus alumnos. Al respecto, García et al. (2016) manifiestan que, “es necesario considerar que en los sistemas educativos del país se promueva y capacite a los docentes a realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que contengan actividades que involucren las inteligencias múltiples” (p. 328–329). Esta incorporación implicaría tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los estudiantes, entender la complejidad del ser humano y comprender que sus procesos mentales de aprendizaje varían según sus propios intereses y prioridades. Tomando en cuenta que la inteligencia lingüística está relacionada con la capacidad para entender y utilizar de modo óptimo nuestro propio idioma, es que se constituye para el estudiante universitario en una habilidad indispensable. Esta capacidad del dominio del lenguaje le servirá de manera transversal para poder comunicarse de modo eficiente en diversas situaciones comunicativas. En el sistema curricular de las universidades, el desarrollo de la inteligencia lingüística está implicado en los cursos generales. Sin embargo, no todos los alumnos de las universidades han desarrollado con éxito esta inteligencia, las razones son muchas. Una de las más

frecuentes está relacionada con el enfoque formativo equivocado que tienen muchas entidades universitarias, al priorizar competencias especializadas y concebir a la formación general en un segundo plano. Por otro lado, otra causa está vinculada con la calidad del proceso de aprendizaje que desarrollan los docentes, muchos de ellos, carecen de estrategias sólidas que aportan al desarrollo de la habilidad lingüística. Asimismo, el contexto formativo del estudiante universitario, también es un factor importante del poco desarrollo de la inteligencia lingüística, pues el entorno virtualizado, mediado por la internet y las redes sociales, a veces no apoyan mucho.

Por otro lado, el asunto de la comprensión lectora, es una actividad cognitiva fundamental para los estudiantes de cualquier nivel educativo. De acuerdo a la UNESCO (2016) “se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar” (p. 324). Por ello, en la formación profesional, las universidades, a través de sus currículos los han considerado como parte de sus competencias generales. Sin embargo, la lectura implica diversos niveles de comprensión, como señala Gonzales, L. (2019) “no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando” (p. 35). Desde esta óptica, la comprensión de la lectura es cambiante, como cambian los tipos de textos, los soportes para leer, los tipos de lector e incluso conforme se modifican los tipos de información que contienen. Esta complejidad

de la lectura como actividad cognitiva, hace que se evidencia en los lectores, diversas dificultades al momento de comprender los textos. Por ejemplo, muchos estudiantes universitarios muestran deficiencias para seguir instrucciones, les cuesta analizar, interpretar y relacionar los textos escritos. En algunos casos, algunos de estos alumnos constituyen la población de analfabetos funcionales. Al respecto, Arrieta, B. y Meza, R. (2005) señalan que el analfabetismo funcional “hace inútil el dominio de las destrezas básicas y presenta el riesgo de contribuir al empobrecimiento personal del individuo, debido a que éste se aleja cada vez más de la información disponible en los textos escritos” (p. 1). En este abordaje que realiza Arrieta y Meza (2005) manifiestan que los rasgos característicos de los estudiantes universitarios están relacionados con un desconocimiento de sus propias falencias para comprender, del mismo modo, existe una tendencia a la subvocalización en las lecturas silenciosas; por otro lado, también se muestra el poco interés por el uso del diccionario y dificultades marcadas para seguir instrucciones. En esta misma línea de análisis, Gonzales, L. (2019) indica que “los niveles de comprensión de los textos académicos y científicos en los estudiantes de nivel universitario son bajos y esto se debe a que no se desarrollan las habilidades del pensamiento de manera correcta.” (p.45). Definitivamente, sino existe hábito por leer, no habrá acceso a conocimientos básicos sobre diversos temas de los cursos del plan de estudios, lo que conllevará a tener ciertos problemas de aprendizaje significativo.

En términos generales, en el sistema universitario la formación de calidad es aún un ideal, los avances que se hicieron en el marco del licenciamiento y acreditación no aseguran, en la práctica la concreción de lo plasmado en sus propuestas formativas. Las falencias mostradas en los párrafos anteriores con respecto a las deficiencias en la comprensión lectora y el desarrollo de la inteligencia lingüística, reflejan algunas brechas de formación que necesitan ser atendidas mediante propuestas pedagógicas que contribuyan a desarrollar competencias genéricas declaradas en los perfiles de egreso de los programas de estudio. La Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, como parte de la universidad pública, muestra las mismas dificultades del sistema universitario, las imperfecciones en el progreso de las habilidades lingüísticas y de la comprensión lectora de sus estudiantes también forman parte de la demanda académica que requieren ser atendidas.

1.2. Delimitación de la investigación

La información presentada en los párrafos precedentes refleja el diagnóstico de nuestra situación problemática, su análisis nos permite afirmar que existen dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. A pesar del enfoque de calidad que apuesta el sistema universitario peruano, existen ciertos factores que no posibilitan una formación profesional óptima. El rol de los docentes universitarios se constituye en uno de los pilares que determinan la condición final del servicio que ofertan las universidades, su eficiencia o deficiencia en la formación profesional, depende en gran medida de su desempeño. Desde este panorama, son los docentes,

quienes deberían atender las complicaciones de los estudiantes identificados respecto a su comprensión lectora, sin embargo, en la mayoría de los casos esto no sucede. Por lo manifestado, en el presente estudio nos ocupamos en proponer una propuesta metodológica basada en la comprensión lectora, el cual posibilite el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora contribuirá al desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC – 2022?

1.3.2. Problemas específicos

¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora favorecerá al dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022?

¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora contribuirá al dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022?

¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora favorecerá al dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar los efectos del programa metodológico basado en la comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC – 2022

1.4.2. Objetivos específicos

Identificar las implicancias del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.

Reconocer el impacto del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.

Identificar los resultados del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.

1.5. Justificación de la investigación

El presente estudio tiene su justificación en las siguientes razones:

- **Por su nivel de importancia:** El estudio es importante, debido al abordaje de una propuesta que ayudará al desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes universitarios. Considerando que, la formación académica de los alumnos debe estar compuesto por el dominio de competencias profesionales que aseguren la calidad de su desempeño, por ello, las entidades formativas deben incluir dentro de estas habilidades a la inteligencia lingüística. Desde esta perspectiva, los resultados de nuestra investigación serán importantes para tomar decisiones estratégicas, tanto académicas como institucionales.
- **Relevancia social:** Las **universidades** no solo tienen un rol académico, sino su injerencia traspasa el plano formativo, alcanzando a una responsabilidad

de carácter transformacional. Desde esta óptica, las universidades deberían reorientar sus acciones a una gestión institucional donde contribuyan al desarrollo y la transformación de su sociedad. Como manifiestan Rivera, P. et al. (2022) “toda institución es una red de conversaciones y que, por tanto, la conversación representa la intención esencial de convivencia entre humanos. Una acción que, de hecho, nos define como colectivo y también como organización territorial” (p. 79). Esta afirmación, está vigente, pues las universidades requieren formar parte de una red comunicacional interna y también externa, el mismo que posibilitaría el desarrollo social. En este sentido, el presente estudio nos permitirá determinar el impacto que tiene un programa metodológico centrado de la comprensión lectora sobre el desarrollo de la inteligencia verbal. Estas evidencias podrían permitir a la institución, comunicar los resultados a otras entidades, comunidades y diversos grupos sociales, con el fin de apostar por la mejora de estas habilidades en sus entornos propios.

- **Valor metodológico:** Los resultados de nuestro estudio tiene un valor centrado en la metodología, pues el objetivo de la investigación es determinar los efectos de un **programa** para el desarrollo de la inteligencia lingüística. Tomando en cuenta estas conclusiones, los docentes pueden hacer uso de este programa metodológico en otros contextos, además podrían realizar adecuaciones para adaptarlos a otras realidades, e incluso realizar otras investigaciones para mejorar otras habilidades cognitivas distintas a la inteligencia verbal.

- **Implicaciones prácticas:** Las conclusiones del estudio, desde la perspectiva práctica, nos ayudarán a identificar el nivel de desarrollo que tienen los estudiantes universitarios de la UNDAC, respecto a su inteligencia lingüística o verbal. De este modo, nos permitirá acceder a inferencias válidas sobre la calidad de la formación **de** sus competencias comunicativas y del rol que cumplen los docentes dentro de los procesos de enseñanza. A partir de estas conclusiones podrían diseñarse otros programas de mejora.

1.6. Limitaciones de la investigación

La inexistencia de trabajos similares en el ámbito local se constituyó en una primera limitación, el tema del desarrollo de la inteligencia verbal desde la perspectiva de la comprensión lectora no fue trabajado preliminarmente por los investigadores locales.

Otra ligera limitación evidenciado en el desarrollo el estudio estuvo relacionado con la aplicación de los instrumentos de recojo de información de manera virtual. Desde el punto de vista del acceso a los formularios, algunos estudiantes tuvieron pequeños problemas de conectividad.

A pesar de las dificultades identificadas, se diseñaron estrategias que permitieron superar estas limitaciones y cumplir con los objetivos propuestos en el presente estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

Antecedentes nacionales

Monroy, N. (2020) en su tesis “Inteligencia lingüística y comprensión de lectura en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Perú BIRF, San Miguel – Puno, 2020” realizó un estudio de diseño transversal correlacional, de tipo no experimental y de enfoque cuantitativo. El objetivo de la investigación fue “determinar la relación entre la inteligencia lingüística y la comprensión de lectura en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Perú Birf, San Miguel – Puno, 2020” (p. 6). Para el recojo de información se utilizaron una encuesta, un test de inteligencia y una lista de cotejo, los cuales se administraron a una muestra no probabilística de 24 estudiantes. El estudio concluye que, existe una ‘correlación positiva alta’ entre la inteligencia lingüística y la

comprensión de lectura en estudiantes, dado que, el coeficiente de correlación de Pearson tuvo un valor de $r = 0,7556$.

Olivares, B. (2018) para obtener su grado académico de Maestra en Educación en la Universidad César Vallejo realizó un estudio denominado “Inteligencia lingüística asociada a la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa “Republica de Colombia” – Tahuantinsuyo Ugel 02, 2016”. Esta investigación tuvo como objetivo “determinar si la inteligencia lingüística se asocia con la comprensión lectora de los estudiantes” (p. 51). En cuanto al marco metodológico, el estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental con diseño descriptivo correlacional, en una muestra de 105. Se aplicaron como instrumentos el test de Howard Gardner con 20 ítems y un test de comprensión lectora con 21 ítems, donde luego de la aplicación de los instrumentos se llegaron a resultados importantes. El estudio concluyó que, “como lo muestra la prueba de asociación (Chi-cuadrado $\chi^2 = 80.014$), donde el p valor calculado es menor al nivel de significancia asumido ($p = .05$), es factible manifestar que existe asociación entre la inteligencia lingüística y los logros en comprensión lectora en los estudiantes” (p. 79).

Espinoza, L. (2019) realizó una tesis denominada “La aplicación de la estrategia didáctica DCCIV para desarrollar la inteligencia verbal y crítica en los estudiantes del quinto grado en el Área de Educación Cívica de la I. E.P. °Cima° en el año 2017”. El estudio parte de la hipótesis de que, “La Estrategia Didáctica DCCIV, permite mejorar el escaso desarrollo de las habilidades de la inteligencia verbal y crítica en los estudiantes” (p. 6). La investigación fue de diseño cuasi

experimental con dos grupos (control y experimental) en una muestra no probabilística de 79 estudiantes, a quienes se les aplicaron encuestas y pruebas escritas. Las conclusiones del estudio mostraron que, los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, al iniciar el bimestre fueron bajos, pero al aplicarse el experimento mediante la Estrategia DCCIV se elevaron significativamente, llegando a ubicarse entre los niveles intermedio y logrado; demostrándose la eficacia de la metodología puesta a prueba.

Guzmán, M. (2020) realizó su tesis de grado académico de maestría titulado “La inteligencia lingüística y la comprensión lectora en niños de 5to grado de la Unidad Educativa Camilo Gallego Domínguez, Guayaquil 2020”. El estudio tuvo como objetivo “determinar la relación entre la inteligencia lingüística y la comprensión lectora de los niños de 5to grado de la Unidad Educativa Camilo Gallegos Domínguez” (p.). La investigación fue de tipo aplicada, de diseño descriptiva – correlacional en una muestra de 30 estudiantes, a quienes se les administró un cuestionario y un “Cloze” para la comprensión lectora. Los resultados del estudio permitieron concluir que, existe correlación entre las variables inteligencia lingüística y comprensión lectora, puesto que se halló una relación directa y significativa al nivel 0,01 y el valor del coeficiente Rho de Spearman fue de 0,832, determinándose una correlación muy fuerte.

Galarza, E. (2019) en su tesis denominada “Inteligencia lingüística y comprensión lectora en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Puente Piedra, 2018” se planteó como objetivo “determinar la relación entre la inteligencia lingüística y la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado

de primaria” (p. 33). El estudio empleó el enfoque cuantitativo y diseño descriptivo correlacional, en una muestra de 120 alumnos, a quienes se les aplicó como instrumentos un test y una lista de cotejo. Los resultados del estudio permitieron concluir que, “existe relación significativa entre la inteligencia lingüística y la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria, dado el valor del coeficiente Rho = ,792 que indica una relación positiva fuerte” (p.68). Afirmándose que, si existe un mayor desarrollo de la inteligencia lingüística, se puede incrementar el nivel de comprensión lectora.

Antecedentes internacionales

Cabas, P. (2020) en su investigación denominado “Incidencia de la teoría de la inteligencia lingüística de Gardner en el fortalecimiento de la comprensión de textos en los estudiantes de Educación Básica en la I. E. D. Laura Vicuña de la ciudad de Santa Marta” planteó como objetivo “analizar la incidencia de la teoría de la inteligencia lingüística en el desarrollo de los procesos de pensamiento aplicada al fortalecimiento de la comprensión de textos en los estudiantes del grado noveno de la educación básica” (p. 17). El estudio se desarrolló en el marco del enfoque de investigación mixto, comprendido en el paradigma interpretativo y de diseño correspondiente a la investigación – acción. Los resultados de la investigación concluyeron que, en el diagnóstico previo existieron falencias en la comprensión de textos de los estudiantes de noveno grado, asimismo se evidenció que la aplicación de la estrategia didáctica webquest basado en la inteligencia lingüística fortaleció las habilidades para la comprensión lectora en los estudiantes, determinadas a partir de la etapa de deconstrucción,

obteniéndose un impacto positivo de los estudiantes respecto a su interés por la lectura.

Santos, S.A. (2018) realizó un estudio denominado “La comprensión de textos escritos en el desarrollo de la inteligencia lingüística verbal en los estudiantes de cuarto grado de la Escuela de Educación Básica Franz Warzawa, Comuna Cadeate, Cantón Santa Elena, Provincia de Santa Elena, período lectivo 2018–2019”. La investigación tuvo como objetivo “desarrollar la inteligencia lingüística verbal mediante la comprensión de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de la Escuela de Educación Básica” (p.25). El diseño de investigación correspondió a la modalidad descriptiva y el enfoque utilizado fue mixto (cualitativo – cuantitativo), el tipo de investigación fue explicativo, descriptivo y exploratorio. La muestra estuvo constituida por 92 miembros, entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Luego de la aplicación de las fichas de observación, encuestas y entrevistas, el estudio arribó a las conclusiones siguientes: “se detectó que el 57,8% de estudiantes en el nivel básico cuenta con problemas de comprensión de textos que les impide desarrollar efectivamente su inteligencia lingüística verbal (p.91). Del mismo modo se concluyó que, “se requiere de un enfoque más prospectivo, por lo que la guía didáctica es una alternativa innovadora para que los niños y niñas se motiven e interesen por el desarrollo comprensivo fortaleciendo así la inteligencia lingüística verbal” (p.92).

Gusqui y Tixi (2016) en su tesis “Estrategias metodológicas de comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, de la Escuela “Boyacá” Parroquia San Gerardo, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo, año lectivo 2013–2014” realizó un estudio de diseño no experimental y de tipo descriptivo, exploratorio y explicativa causal. El objetivo del estudio fue “determinar la influencia de las estrategias metodológicas de comprensión lectora en el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de cuarto año de Educación Básica” (p. 20). Para el recojo de información se aplicaron fichas de observación y encuestas, los cuales se administraron a una muestra conformada por 20 estudiantes. A partir de ello, se procesaron los datos y se arribaron a la conclusión que, “las estrategias metodológicas de comprensión lectora inciden en el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de cuarto año de Educación Básica” (p. 89). Asimismo, se pudo concluir que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra es bajo y que la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora facilita el desarrollo de su inteligencia lingüística.

Pazmiño, K. (2021) realizó un estudio denominado “Fortalecimiento de la inteligencia lingüística verbal a través del método multisensorial en los niños/as”. Tuvo como objetivo “aplicar el método multisensorial en niños de 8 a 9 años para fortalecer la inteligencia lingüística verbal” (p. 16). La investigación pertenece al enfoque cuantitativo, de corte transversal, descriptivo y de diseño cuasi experimental. La muestra estuvo constituida por 64 estudiantes

distribuidos en grupos control y experimental, a los que se aplicó el test de vocabulario en imágenes TEVIR, que evalúa el nivel de comprensión de vocabulario pasivo de los estudiantes. Las conclusiones de la investigación evidenciaron que, mediante la prueba no paramétrica Wilcoxon “se determinó una diferencia significativa entre un momento antes y después de la aplicación de la propuesta pedagógica al grupo experimental. Los resultados del estadístico del grupo control en pretest es de 0,235 y para posttest de 0,231” (p. 93).

2.2. Bases teóricas – científicas

2.2.1. La comprensión lectora

Las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, constituyen competencias comunicativas que todo estudiante universitario debe poseer, pues estas favorecen a sus interrelaciones sociales y por ende, a su convivencia. Desde esta perspectiva la lectura se convierte en una actividad cognitiva indispensable dentro de su formación universitaria. Sin embargo, tal como manifiesta Morles, A. (1991) “sin comprensión no hay lectura” (p. 346). Por ello, la mayoría de las universidades han considerado en el plan de estudios la enseñanza de la comprensión lectora dentro de los cursos generales.

Pero, ¿qué entendemos por la comprensión lectora? Para Sánchez, L. (2012) “es un proceso que se dinamiza con la activa participación del lector en la asimilación e interpretación de las ideas que el autor pone a su disposición en el texto” (p.22). Este proceso implica una interacción necesaria entre las ideas previas del lector y la información que le brinda el lector a través del texto. En

esta misma línea de análisis, Cooper (1990) citado por Guerra y Forero (2015) señala que la “el fundamento de la comprensión reside en la interacción entre el lector y el texto, a través de la cual adquiere significado, es decir, cuando se asocia la información que el autor expone con los presaberes que posee el lector” (p. 36). Por su parte, Jiménez (2014) señala que, la comprensión es “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p. 71).

Por otro lado, para Pernía y Méndez (2018) la comprensión lectora “es un proceso, en el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones” (p. 109).

Para Goodman, K. (1996) “la tecnología aísla la lectura de los otros procesos lingüísticos y de su uso funcional, tratándola fundamentalmente como objeto de instrucción acerca de cómo leer palabras sin error” (p.15).

Según Pinzás (2003) citado por Guerra y Forero (2015), “la lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico, metacognitivo y activo, lo cual interviene en la elaboración e interpretación” (p. 36). Desde esta óptica, es interactivo dado que, las ideas del texto se complementan con los conocimientos previos del lector, lo cual le posibilita construir significados. También es estratégica, porque existe variaciones en la forma de leer, dependiendo de su objetivo, de la naturaleza del material e incluso del tipo de texto. La lectura comprensiva también es metacognitiva, puesto que, el lector está pendiente de sus propios procesos de pensamiento, dándose cuenta si va

comprendiendo o no, si la estrategia de comprensión va funcionando o no. Finalmente, la lectura es un proceso activo, porque el rol del lector al momento de leer no es pasivo, establece vínculos interactivos con el texto al preguntar, al formular hipótesis, al realizar predicciones o cuando hace cuestionamientos al texto.

En esta misma línea de análisis, Solé (1998) señala que “el lector es un procesar activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión” (p. 20). Por lo tanto, la lectura está vinculado directamente a la comprensión y debe ser entendida como un proceso activo donde el lector construye significados a partir del texto. En este proceso no solo se exige que el lector memorice las ideas, sino que le encuentre sentido al texto, a través del uso de recursos cognitivos y del propósito de la lectura y de sus conocimientos previos (Solé, 1998). En concordancia con lo expresado, Cassany et al. (2003) señala que, “leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (p. 197). Desde esta perspectiva cognitivista y constructivista, la comprensión de la lectura es producto de tres condiciones importantes. El primero está vinculado al contenido del texto, el cual debe tener claridad y coherencia, desde su léxico, su sintaxis y la cohesión interna en su construcción. En segundo lugar, depende de los conocimientos previos que posee el lector, mientras más ideas

preliminares posea el lector, tendrá mayores posibilidades de comprender el texto. Asimismo, la comprensión de la lectura dependerá también, de las estrategias que utiliza el lector, en este caso se exige que posea habilidades para detectar ciertos errores al momento de leer y también para subsanarlos.

Desde la perspectiva de Cassany (2006), leer tiene una connotación más moderna y asociada a la ciencia, por ello concibe a la lectura como sinónimo de comprensión. Puesto que, “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p. 21). Por ello, considera a este grupo de destrezas como la alfabetización funcional, donde el propósito es alcanzar la capacidad de comprender el significado de un texto. Y, por otro lado, se considera como analfabeto funcional a aquellos que no alcanzaron dominios para comprender, aunque puedan realizar la oralización del texto. Para Cassany, la lectura tiene tres concepciones marcadas, que no son formas diferentes de leer, sino representaciones sobre la forma como leemos.

- **La concepción lingüística:** De acuerdo a este precepto, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones” (p. 23). Esta concepción concibe que, los diferentes lectores tendrían que obtener un mismo

significado, toda vez que, los significados son contruidos a partir de lo que dice el diccionario. Esta mirada es relativamente simple y positivista.

- **La concepción psicolingüística:** De acuerdo a esta concepción, la comprensión no solo se connota desde el valor semántico de las palabras, sino son contruidos también a partir de inferencias vinculadas con las nociones previas del lector. Es decir que, para esta concepción no solo se debe saber la normativa de la lengua, sino también desarrollar otras habilidades cognitivas que permitan formular hipótesis, predicciones, inferencias y otras acciones que darán como resultado una comprensión más eficaz.
- **La concepción sociocultural:** Desde esta mirada la lectura es también una práctica cultural incrustada en una determinada comunidad, el cual tiene ciertas particularidades que los distinguen de otros grupos sociales (historia, tradición, hábitos, prácticas morales, etc.)

Por todo lo mencionado respecto a las concepciones de lectura, en concordancia con Ramírez (2009), “no es posible anclar la lectura de manera definitiva en un objeto, ni en niveles de interpretación, ni en significados, debido al infinito número de sus posibilidades” (p.184). Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en una actividad cognitiva inextinguible e irreducible, pues ya pertenece a un hecho cultural, propio de la cotidianidad y alcanza una autonomía respecto a la forma como el lector interactúa con el texto para acceder al mensaje. Por lo tanto, siempre habrá muchas otras formas de abordar la lectura y su comprensión, quedando la

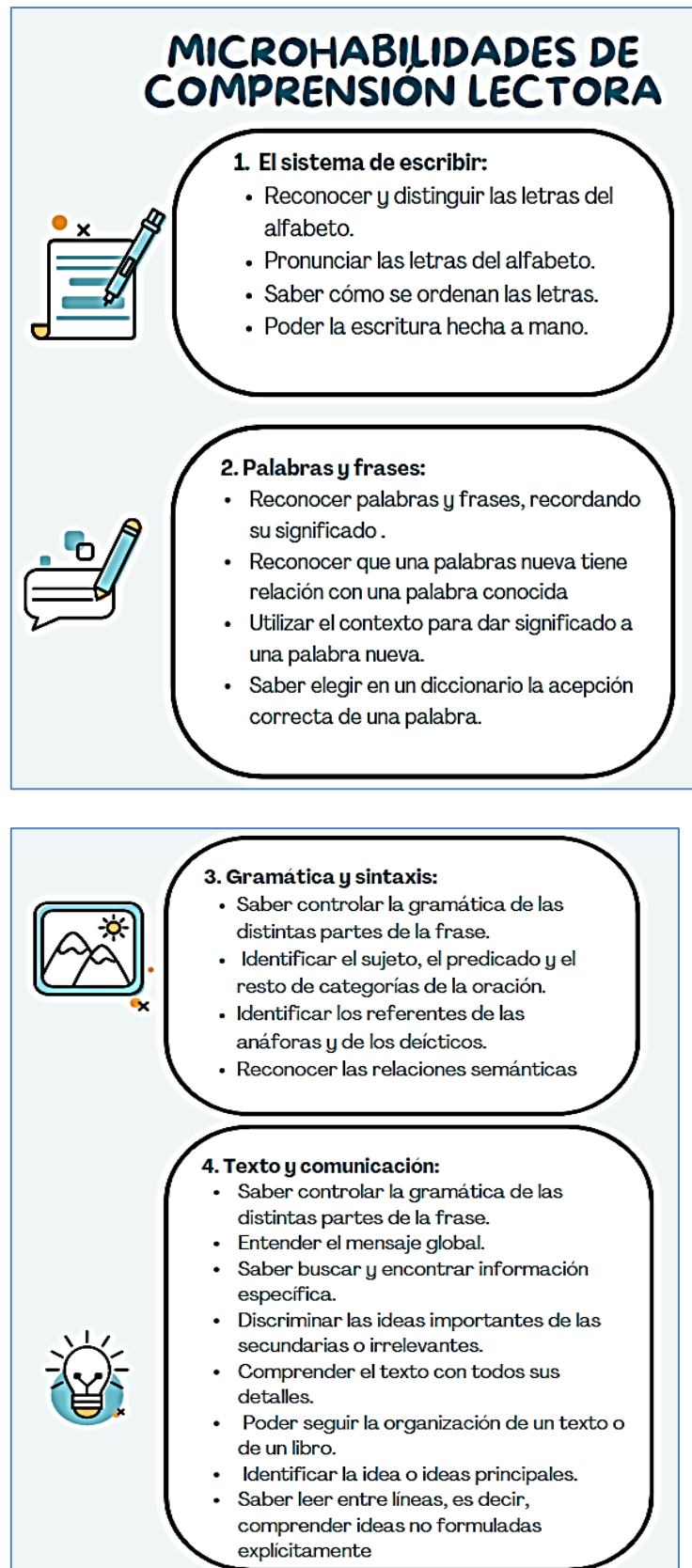
responsabilidad en cada lector, de encontrar incluso, sus propias interacciones con el texto.

2.2.1.1 Las microhabilidades de la comprensión lectora

Para Pinzás (2008) “leer es un proceso complejo, además, porque demanda el uso continuo de ciertos procesos mentales que nos ayudan a saber recibir e interpretar información. Estos procesos son llamados procesos cognitivos y metacognitivos” (p. 14). Desde esta perspectiva, para que este proceso sea comprensivo debe desarrollarse en el lector ciertas habilidades que le permitan interactuar de manera efectiva con el texto. Al respecto McDowell (1984) citado por Cassany (2003), realiza la propuesta de un conjunto de microhabilidades exigidas para el proceso de la lectura, el mismo que a continuación sistematizamos en la figura siguiente:

Figura 1

Las microhabilidades de comprensión lectora



Para Cassany (2003) “la escuela debería poder transmitir una concepción real, variada y rica de lo que es la lectura, de cómo se hace, cómo se aprende y cómo puede mejorarse siempre” (p 210). Desde esa perspectiva, propone que el docente debería considerar un conjunto de microhabilidades, que incluye técnicas y recursos para alcanzar la lectura comprensiva. Esta propuesta recoge las posturas de Grellet (1981), Arnaiz et al. (1990) y Colomer y Camps (199). A continuación, detallamos las 9 microhabilidades y sus respectivos ejercicios que implican su desarrollo para alcanzar una comprensión lectora eficaz:

- **La percepción:** Esta microhabilidad está relacionada con el entrenamiento del comportamiento ocular del lector, para ello sugiere algunos ejercicios como: la ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones, el desarrollo de la agilidad visual y la percepción de aspectos más significativos.
- **La memoria:** Consiste en resaltar el rol de la memoria a corto plazo en favor de la comprensión lectora. Para desarrollar esta microhabilidad se sugiere que el lector pueda, por ejemplo, retener palabras, comparar frases o textos e incluso realizar juegos encadenando palabras oralmente.
- **La anticipación:** Es una capacidad básica de comprensión, tiene que ver con la habilidad que el lector posee para realizar predicciones sobre el texto que leerá, las previsiones están relacionadas con los conocimientos previos y generan cierta motivación. Un ejercicio para

desarrollar esta microhabilidad sería adivinar el contenido del texto, a partir de la portada del libro o también del título. La anticipación implica el desarrollo de tres técnicas didácticas: la predicción, la observación y la anticipación propiamente dicha. Para la ejecución de estas técnicas es indispensable el uso de preguntas.

- **La lectura rápida y lectura atenta:** Consiste en la distinción de ambos tipos de lectura, donde la lectura rápida (skimming) implica leer de manera panorámica, reparando solo en las ideas generales del texto (títulos, subtítulos, gráficos, etc.). Algunos ejercicios para la lectura rápida pueden ser, dar un vistazo, por ejemplo, hojear un libro o escoger entre varias opciones un título para el texto. Por su parte, la lectura atenta (scanning) supone leer de modo reposado, por lo general esta lectura está acompañado de técnicas del subrayado o sumillado, la finalidad es ir comprendiendo todos los detalles del texto. Para desarrollar este tipo de lectura se sugiere, por ejemplo, practicar buscando informaciones específicas en el texto (fechas, frases, etc.), también se puede consultar una duda en el diccionario.
- **La inferencia:** Es la habilidad para comprender cierto aspecto del texto a partir del significado del resto de las ideas. Mediante ello, se pretende superar algunas lagunas de comprensión causadas por diversos factores (aparición de palabras desconocidas, errores tipográficos, etc.). Se busca que el lector utilice sus conocimientos previos y las pistas contextuales para construir significados

coherentes que le permitan cubrir los vacíos de comprensión. Los casos más frecuentes son las inferencias utilizadas para deducir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto gramatical o cultural, asimismo, inferir fragmentos perdidos de un texto (suponer el tema del que trata, adivinar letras oscuras o ininteligibles, etc.).

- **Las ideas principales:** Se requiere que el lector posea la habilidad para identificar las ideas principales del texto. Esta capacidad implica no solo comprenderlas, sino, también identificar la estructura del texto, así como leer entre líneas. Una de las actividades de lectura para desarrollar esta habilidad sería, subrayar las ideas más importantes del texto, pensar en un título para el texto y en un subtítulo para cada párrafo, también podría pedirse que ordenen frases según su secuencia de aparición.
- **La estructura y forma:** Constituye la habilidad para distinguir la estructura del texto, su presentación, los recursos retóricos e incluso las formas lingüísticas. Las actividades para desarrollar esta habilidad serían, por ejemplo, planteamiento–nudo–desenlace, tesis–argumentos–conclusiones. Del mismo modo, podría pedirse al lector que analicen en el texto su nivel de formalidad y el tipo de lenguaje que prevalece en ella (terminología, refranes, expresiones populares, etc.). También podría solicitarles que, realicen una lista

cronológica de los personajes o que orden las frases o párrafos mezclados.

- **Leer entre líneas:** Tomando en cuenta que, no toda la información está presentada de manera explícita en el texto, existen ideas ocultas, sobreentendidas, supuestos o incluso ambiguos. La capacidad de descifrar esta información es lo que llamamos “leer entre líneas”, el mismo que constituye una microhabilidad de orden superior. Algunas actividades que se exigen para desarrollar esta habilidad serían: identificar a quien está dirigido el texto, reconocer el sarcasmo, la ironía y el humor, tener la capacidad para detectar las ambigüedades, captar los sentidos figurados y también relacionar metáforas.
- **La autoevaluación:** Esta habilidad consiste en la capacidad del lector para tener consciencia sobre su propio nivel de comprensión, para saber si están leyendo muy de prisa o despacio, de saber si requieren una relectura o incluso de la necesidad de consultar a un diccionario. Algunos ejercicios sugeridos para desarrollar esta habilidad serían, detectar errores incluidos en el texto de manera expreso, también podrían pedirles que detecten palabras extrañas en una serie o eliminar palabras que sobran.

2.2.1.2 Las estrategias de comprensión lectora

Antes de adentrarnos en las estrategias que se requiere para apropiarse de la lectura, realizaremos un breve abordaje a los modelos

explicativos de lectura. En este sentido, Pinzás, J. (2003) citando a Mercer y Mercer (1993) y Pearson (1984) señala que existen tres modelos de lectura: el ascendente, el descendente y el interactivo. En el primer modelo, está centrado en el “texto” o denominado también de “abajo hacia arriba”, cuando para leer lo primero que hacemos es obtener información visual y, luego, se va accediendo a los significados o se va construyendo la comprensión. En el caso del modelo descendente, para leer, primero se activa la información previa del lector, generando predicciones e hipótesis respecto al contenido de la información del texto, luego recién se procede a la lectura con fines de comprensión. Esta lectura está basada en el “lector” y por ello es él quien inicia el proceso y no el texto mismo. Por otro lado, el modelo interactivo integra los dos modelos anteriores y sostiene que, la información que utilizamos al leer se deriva de manera simultánea de fuentes de tipo léxico, sintáctico, semántico y fonológico, los cuales actúan simultáneamente. Para este modelo, se produce la comprensión lectora cuando la lectura es significativa para el lector, para ello, es necesario que exista una interacción en el lector y el texto, donde se pueda activar los conocimientos previos para que la interrelación sea más fluida y efectiva.

De los tres modelos de lectura, según Trejo y Alarcón (2006) el modelo más aceptable es el modelo interactivo, pues los dos modelos anteriores (ascendente y descendente) aportan una explicación parcial respecto a la lectura. Por su parte, el modelo interactivo presenta una

teoría dinámica, donde interactúan el texto y el lector, y donde importan tanto los procesos culturales como los lingüísticos. Se puede resaltar de este modelo tres rasgos distintivos: el primero es que considera al lector como un sujeto activo, asimismo señala que el proceso de lectura se inicia con las inferencias e hipótesis del lector y finalmente, estima que en la lectura interactúan el texto, el lector y el contexto.

Desde la mirada de los enfoques centradas en los modelos de lectura, ahora es necesario realizar una aproximación a las estrategias necesarias para la comprensión lectora. Tomando en cuenta que el modelo interactivo es el referente más recomendado para leer, una primera valoración sería apostar por el desarrollo de estrategias que permita al estudiante generar acciones que aseguren su interacción dinámica con el texto, desarrollando sus habilidades para realizar hipótesis, predicciones y paráfrasis para recuperar, retener, integrar y analizar la información del texto. Al respecto, Sole (1998) considera que, las estrategias de comprensión lectora son “procedimientos de carácter elevado que, implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). En este sentido, cuando se quiere tener éxito con la lectura, es decir cuando se apuesta por la lectura comprensiva, es inevitable que para lograrlo se utilice las mejores estrategias, donde el lector sea autónomo, apto de enfrentarse a diversos tipos de texto, capaz de interrogar al texto y generar múltiples

interacciones. En esta misma línea de análisis, Sole (1998) propone tres macro estrategias de comprensión lectora, según los cuales el lector debe recorrer en su camino a la comprensión, a continuación, detallaremos estas estrategias:

a) **Estrategias antes de la lectura:** Es el primer procedimiento que requerimos cumplir previo a la lectura propiamente dicha, es considerada como la fase de preparación para leer. Implica la realización de un conjunto de actividades, como la generación de situaciones motivadoras en el lector, puesto que la motivación está vinculada a mostrar sus relaciones afectivas. Otra estrategia es el relacionado con los objetivos de la lectura, donde se requiere que el lector defina los motivos por el que se dispone a leer (leer para seguir instrucciones, para obtener una información en general, para aprender, por placer, etc.). Por otro lado, también se exige al lector que utilice la estrategia de activación del conocimiento previo, en cual el lector moviliza toda la información que posee respecto al tema que leerá. Asimismo, otra de las estrategias está asociado con el establecimiento de predicciones sobre el texto, donde se procura que el lector realice vaticinios en base al título, a los subtítulos e incluso sobre el autor del texto; por lo general, estas predicciones se desarrollan mediante preguntas.

b) **Estrategias durante la lectura:** Constituye la parte de la construcción de la comprensión. Desde la perspectiva del rol del docente, en esta

etapa, se debe generar actividades como la lectura compartida (profesor y estudiantes), también se puede apostar por el uso de estrategias para identificar los errores y lagunas de comprensión. Por otro lado, también se puede apelar a las preguntas de verificación de las predicciones iniciales y de las interrogantes de monitoreo de la comprensión. Es usual en esta fase el uso de técnicas para realizar subrayados, sumillados, anotaciones al margen y otras formas que permiten identificar las ideas claves y los conceptos relevantes del texto.

- c) **Estrategias después de la lectura:** Forma parte de la verificación de la comprensión, en este caso se centra en estrategias que permiten identificar el tema y la idea principal que aborda un texto, a partir de su macroestructura. También se exige que el lector pueda emplear estrategias para realizar resúmenes que reflejen una representación global de la información del texto leído. Finalmente, es necesario acceder a las estrategias vinculadas a la formulación y resolución de preguntas. En esta fase tomará especial importancia los niveles de comprensión lectora, puesto que las preguntas deberán medir si el lector comprendió el texto en un nivel literal, inferencial o crítica.

Por su parte, Trabasso & Bouchard, (2002) citado por Gutierrez y Salmerón (2012) señalan que "las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa,

intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual” (p. 185). Del mismo modo, considera que las estrategias de comprensión lectora están estrechamente relacionadas con la metacognición, pues es necesario que el lector genere consciencia sobre su desempeño en la lectura, y pueda regular sus procesos cognitivos para comprender los textos. Desde esta óptica, las estrategias de lectura comprensiva requieren ser gestionados y supervisados exprofeso por el lector. En esta misma línea de análisis y en concordancia con Schmitt & Bauman (1990) las estrategias metacognitivas de lectura son tres:

- a) **Estrategias metacognitivas previas a la lectura:** En esta etapa se realiza cuatro actividades: la determinación del género discursivo, el establecimiento de la finalidad de la lectura, la activación de los conocimientos previos y la generación de interrogantes que serán contestadas en la lectura.
- b) **Estrategias metacognitivas durante a la lectura:** En este momento podemos identificar la realización de estas acciones: la identificación de palabras desconocidas, la relectura y el parafraseo, la realización de inferencias y la detección de información relevante.
- c) **Estrategias metacognitivas después de la lectura:** En esta fase se identifica tres estrategias específicas: la revisión del proceso lector, la construcción global de representación mental, la verificación de la comprensión.

Para Smith (1997) las estrategias de comprensión lectora están asociadas al mismo proceso lector, de ahí que, “leer directamente en busca del significado se convierte en la mejor estrategia de lectura; no la consecuencia de leer palabras y letras por separado, sino una alternativa a todo ello” (p. 150). En esta misma línea interpretativa indica que, los lectores no siempre deben simultáneamente identificar las letras, reconocer las palabras y captar los significados. Por lo tanto, sugiere que los lectores deben utilizar algunas estrategias como:

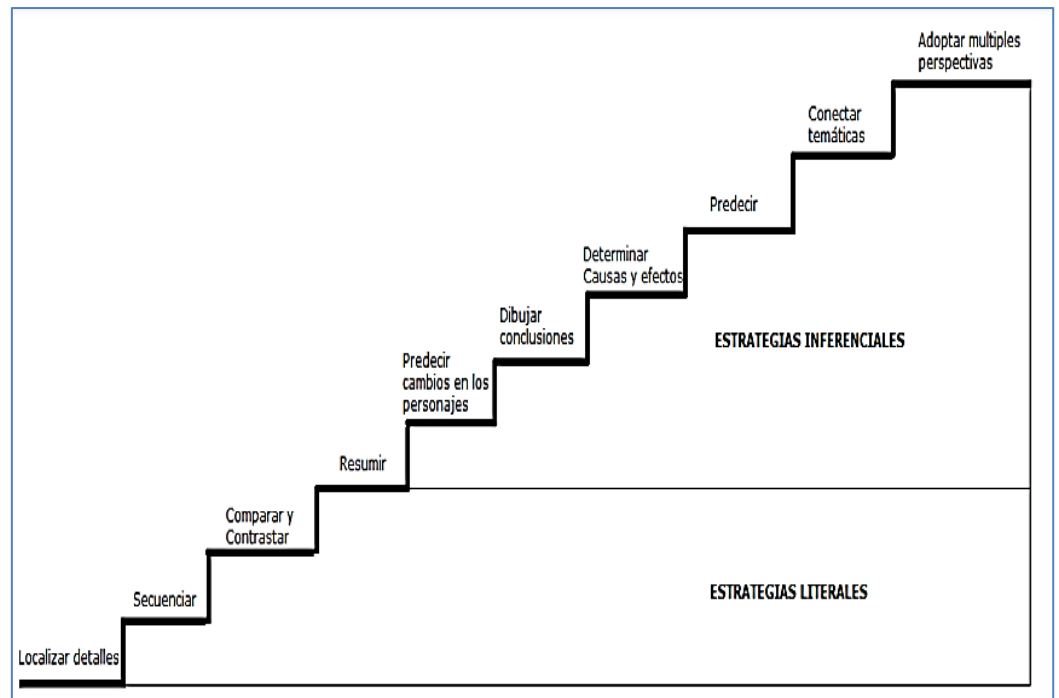
- La formulación de preguntas relevantes para construir significados.
- Diferenciar los tipos de textos con la finalidad de establecer su estructura y sus rasgos particulares de cada uno de ellos.
- Identificar respuestas a las preguntas relevantes.
- Alcanzar equilibrio entre la información visual y la no visual (conocimientos previos).
- Establecer predicciones.
- Identificar y comprender el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.

Sin embargo, de todas las estrategias aludidas, Smith (1997) considera que, “la habilidad de formular preguntas relevantes y de saber dónde encontrar las respuestas en el texto depende de nuestra familiaridad con el tipo de material que abordemos y del objetivo particular de nuestra lectura” (p. 155).

Por otro lado, para Gutierrez y Salmerón (2012) las estrategias de comprensión lectora están íntimamente relacionadas con los estadios de desarrollo, por lo que es importante tomar en cuenta los grados educativos al momento de enseñar a los estudiantes. Al respecto señala que “en la infancia, antes de los ocho años de edad, los escolares presentan dificultades para usar por si solos estrategias metacognitivas, concretamente estrategias de memoria. Entre los seis y siete años, habitualmente inicio de la educación obligatoria, la dificultad se atribuye a un déficit de mediación” (p. 190). Desde esta óptica, el uso de las estrategias de aprendizaje, al igual que las estrategias para que los estudiantes lean comprensivamente, requieren de una adecuada selección de ellas para conseguir los propósitos esperados. Ello implica la realización de una buena planificación, donde se identifique las características especiales de los estudiantes, como también sus intereses y necesidades de aprendizaje. En esta misma línea de análisis Barton y Sawyer (2003) realizan una propuesta de las principales estrategias claves en la comprensión lectora, a partir de los niveles de abstracción que realiza el lector; aclarando que, para su enseñanza, no necesariamente se debe cumplir el orden de la jerarquía planteada, sino dependerá de las necesidades del lector y el contexto. A continuación, en la figura 1 se presenta esta propuesta:

Figura 2

Estrategia de comprensión según Barton y Sawyer



2.2.1.3 Los niveles de comprensión lectora

Partiendo de la concepción de Solé (1998), respecto a la comprensión lectora, donde concibe a la comprensión “como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p. 25) se puede afirmar la existencia de varios niveles de comprensión. Por su parte, Pinzás (2008) sostiene la presencia de tres tipos o niveles de comprensión de lectura:

- **La comprensión literal:** También es denominada comprensión centrada en el texto, hace referencia al entendimiento de las ideas que están expresadas directamente en el texto y a la capacidad para

recordarlo con precisión. Para verificar si el lector comprendió en este nivel se puede utilizar preguntas como ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con qué? ¿Con quién? ¿Qué sucedió después?, etc.

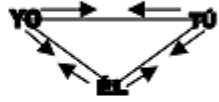

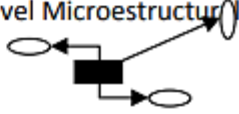
- **La comprensión inferencial:** Este nivel de comprensión alude al establecimiento de relaciones entre diversas ideas del texto, a partir del cual se puede realizar inferencias, es decir identificar informaciones o conclusiones de elementos que no están escritos de manera explícita en el texto. Para que el lector acceda al nivel inferencial, debe primero asegurar su comprensión en el nivel literal. Es importante que cuando el lector ya cuenta con una buena lectura y haya desarrollado una adecuada memoria a corto plazo, se puede asumir que la comprensión del texto será más eficiente. Por otro lado, para desarrollar el nivel de comprensión inferencial, la metacognición es un proceso que ayudará al lector para lograr una buena comprensión inferencial.

La comprensión inferencial puede tener diversas clasificaciones, al respecto Cisneros et al. (2010), tomando en cuenta la propuesta de Martínez (2002) y desde la óptica del proceso interactivo entre el texto y el lector, consideran que las inferencias pueden ser: enunciativas, inferencias léxicas, inferencias referenciales, inferencias macroestructurales, inferencias lógicas e inferencias argumentativas. Cada una de estas están asociada con los niveles textuales, dependiendo

de las relaciones de significado que establecen dentro del texto. A continuación, explicitamos esta clasificación de las inferencias en la siguiente figura:

Figura 3

Clasificación de las inferencias según niveles textuales

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO													
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES												
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente.	Nivel Enunciativo 												
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1. 2. 3.												
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural <table border="1" data-bbox="1069 1355 1476 1512"> <thead> <tr> <th>Ideas</th> <th colspan="2">Causalidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.....</td> <td>Causa</td> <td>Efecto</td> </tr> <tr> <td>2.....</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.....</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ideas	Causalidad		1.....	Causa	Efecto	2.....			3.....		
Ideas	Causalidad													
1.....	Causa	Efecto												
2.....														
3.....														
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Argumental Inducción-Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico												

De la propuesta de Martínez, puede deducirse que existe una taxonomía dada por las relaciones de significado y los niveles textuales, a partir de los que el lector puede ir verificando el tipo de inferencia que

utiliza según algún nivel de dificultad. En este sentido, el enunciativo es el primer nivel de las inferencias y las inferencias argumentativas constituyen el nivel más complejo de comprensión discursiva.

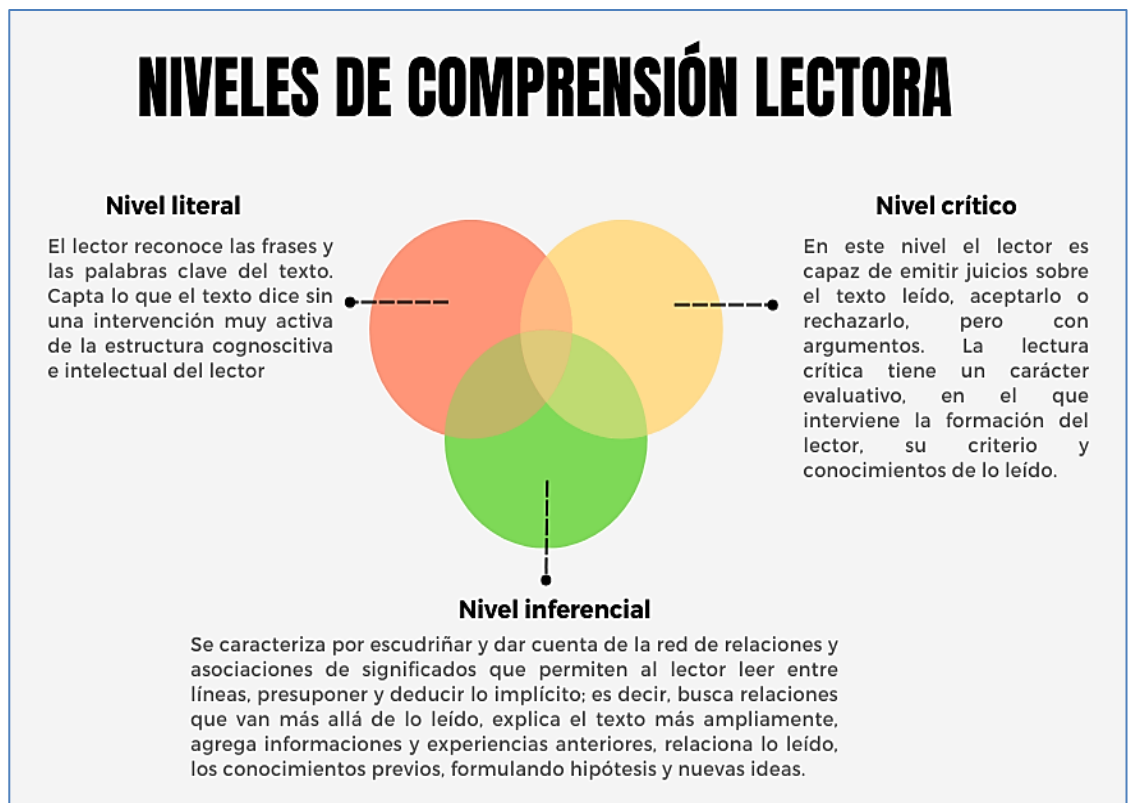
- **La comprensión crítica:** También denominada nivel evaluativo, en este tipo de comprensión el lector tiene el propósito de dar un juicio valorativo sobre el texto, partiendo de sus propias posturas o ideas personales. En este caso, el lector puede desentrañar las intenciones del autor, sus formas de pensamiento, también puede analizar sus argumentos, concordar con sus posturas e incluso cuestionarlas. Una de las actividades que se puede utilizar para desarrollar la comprensión crítica es la “técnica del texto anómalo” donde el docente exprofeso incrusta un error o incongruencia en el texto, luego le pide a los estudiantes que detecte el error.

Por su parte Cervantes et al. (2017), concibe a los niveles de comprensión lectora como el “grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información” (p. 77). Asimismo, tomando en cuenta las posturas de Smith (1989), Jenkinson (1976) y Strang (1965), sostiene la existencia de tres niveles de comprensión lectora: la comprensión literal, el nivel de comprensión inferencial y el nivel de comprensión crítico. Estos niveles tienen como basamento el enfoque centrado en la comprensión como un proceso interactivo. En la siguiente

figura se ilustra las características de cada uno de los niveles de comprensión propuestos.

Figura 4

Los niveles de comprensión lectora



2.2.2. La inteligencia lingüística

La inteligencia lingüística o verbal constituye una de las inteligencias múltiples propuesta por la teoría de Howard Gardner en su libro “Estructuras de la Mente” (1983). Con la finalidad de realizar un tratamiento teórico más coherente, en primer lugar, abordaremos los preceptos fundamentales de la teoría de las inteligencias múltiples, analizándolos brevemente a cada uno de ellos, para luego reparar en las implicaciones y aplicaciones prácticas. En otro

apartado nos referiremos particularmente a las concepciones sobre la inteligencia lingüística y sobre las habilidades asociadas, sus características y algunos ejemplos para su desarrollo desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje.

2.2.2.1 La teoría de las inteligencias múltiples

Antes de la postura de Gardner, se concebía la existencia de una única inteligencia cognitiva en todos los seres humanos, el mismo que se podía cuantificar para evaluar sus niveles de desarrollo, a partir de lo que se denominaba el test de coeficiente de inteligencia. Esta primigenia postura sobre nuestra inteligencia fue modificándose, desde la aparición de la psicología cognitiva con Howard Gardner, quien presenta su teoría de las ocho inteligencias diferentes que poseemos todos, en menor o mayor desarrollo. Así, en concordancia con Gardner H. (1983) citado por Macías, M. (2002) “todos poseemos este espectro de inteligencias, y nos diferenciamos por el nivel de desarrollo y la configuración particular, derivada de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura propia en su momento histórico.” (p. 28). Desde esta óptica, Gardner asume una postura crítica respecto a la concepción tradicional de inteligencia, donde se atribuía una sola definición única y uniforme, apostando por una visión más amplia para concebir la variedad de inteligencias que poseemos. En el cual cada inteligencia está relacionada con la expresión de una capacidad en particular y que ésta, opera en función a sus propios procesos, normas e incluso a sus

particulares bases biológicas. En este sentido, Gardner (1995) define a la inteligencia como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (p. 26). Donde la capacidad para resolver problemas está vinculado al logro de un objetivo propuesto y sobre los procedimientos que conducirán a obtener dicha meta. Así mismo, cuando se habla de la creación de un producto cultural, está referido a la posibilidad de adquirir y transmitir sus propios conocimientos, puntos de vista o sentimientos. Para Gardner (1983), existen criterios básicos para ser considerada como inteligencia, al respecto sostiene que hay ocho signos que resultan necesarios para la aparición de una inteligencia, a continuación, en la figura siguiente, se presentan cada uno de estos signos.

Figura 5

Criterios de una inteligencia



Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples, afirma que cada inteligencia se sostiene y organiza en base a su origen biológico para resolver problemas, también a su forma concreta de esta resolución de problemas asociada directamente al contexto cultural. A continuación, abordaremos de manera sucinta cada una de las siete inteligencias propuestas por Gardner:

- a) **Inteligencia lingüística:** Se refiere a la capacidad de entender y utilizar el propio idioma de manera eficaz, implica el dominio del lenguaje en su plano oral, escrito e incluso gestual. Las personas que suelen desarrollar plenamente esta inteligencia son los escritores, periodistas, poetas, etc.

- b) **Inteligencia lógico – matemática:** Está relacionada con el dominio en el manejo de los números y el razonamiento, identificando patrones de funcionamiento para resolver problemas matemáticos. El desarrollo de esta inteligencia está más asociada a los profesores de matemática, ingenieros, físicos, etc.
- c) **Inteligencia espacial:** Está referida a la habilidad para el uso de los espacios, los planos y a la visualización de objetos desde diversos ángulos. Esta capacidad implica el hecho de pensar en tres dimensiones: la percepción de imágenes, la transformación o el recorrido del espacio y finalmente la producción o decodificación de la información gráfica. Se puede identificar esta inteligencia en arquitectos, navegantes, ajedrecistas, pintores, pilotos, etc.
- d) **Inteligencia cinético–corporal:** Se relacionada con la capacidad para utilizar el propio cuerpo para diversos propósitos, como la expresión para expresar emociones, para la competencia deportiva y en general, para realizar movimientos corporales en base al espacio físico y al manejo de objetos con destreza. Se puede identificar su desarrollo en futbolistas, bailarines, actores de teatro, etc.
- e) **Inteligencia musical:** Se relaciona con la habilidad de percibir y reproducir la música. Son individuos que son capaces de tocar instrumentos, pueden leer y redactar música con bastante facilidad. Puede apreciarse el desarrollo de esta inteligencia en cantantes, músicos, compositores, etc.

- f) **Inteligencia interpersonal:** Implica la capacidad del individuo para relacionarse e interactuar con los demás de modo eficaz. Utilizando para ello lenguaje expresivo, mediante gestos, voz audible, expresiones faciales y posturas concordantes con la oralidad. También esta inteligencia está asociada a la habilidad para reconocer y distinguir diversos estados de ánimo, los temperamentos, las intenciones o motivaciones de las personas con los cuales interactúa. Esta inteligencia puede identificarse en los políticos, profesores, actores, vendedores, etc.
- g) **Inteligencia intrapersonal:** es la habilidad de elaborar percepciones objetivas y precisas sobre uno mismo, asimismo, implica la consciencia para organizar y dirigir su propia vida. El desarrollo de esta inteligencia está vinculada a la autodisciplina, la autoestima y la autovaloración. Puede apreciarse esta inteligencia en personas muy reflexivas como los religiosos, teólogos, psicólogos, filósofos, etc.
- h) **Inteligencia naturalista:** es la facultad que tenemos para identificar y clasificar las especies de flora y fauna del contexto, está estrechamente ligada al conocimiento pleno del ecosistema y otros fenómenos naturales. Puede identificarse esta inteligencia en ecologistas, profesores de biología, agrónomos, zootecnistas, etc.

Por su parte Antunes, C. (2002) realiza un abordaje interesante sobre las inteligencias múltiples planteada por Gardner, crea una ficha de caracterización de las inteligencias donde “muestra su presumible

localización cerebral, su descripción, su desarrollo, su relación con las demás, algunos ejemplos y profesionales de la presencia destacada de cada inteligencia, diversas habilidades que facilitan su estímulo” (p. 97).

En seguida, presentamos en la figura 4 esta ficha de caracterización.

Figura 6

Caracterización de las inteligencias múltiples

Inteligencia	Descripción	Relación con las demás	Ejemplos personales	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> ● Lingüística (Hemisferio izquierdo, vocabulario: lóbulo frontal, encima del lóbulotemporal) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad para procesar mensajes lingüísticos, ordenar palabras y dar sentido a los mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se relaciona con todas las demás y, sobre todo con la lógico-matemática y la cinestésica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Shakespeare, Dante Alighieri, Cervantes, escritores, periodistas, abogados. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Describir, narrar, observar, comparar, relatar, valorar, resumir.
<ul style="list-style-type: none"> ● Lógico - matemática (Lóbulos frontales y parietales izquierdos) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Facilidad para el cálculo y la percepción de la geometría espacial. Placer por resolver problemas lógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inteligencia lingüística, espacial, cinestésica y, principalmente con la musical. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Euclides, Pitágoras, Newton, Einstein, ingenieros, físicos, arquitectos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Enumerar, hacer series, deducir, medir, comparar, verificar.
<ul style="list-style-type: none"> ● Espacial (Hemisferio derecho) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad para distinguir formas y objetos y habilidad para percibir el mundo visual con precisión. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se relaciona con todas las demás y, principalmente con la lingüística, la musical y la cinestésica corporal 	<ul style="list-style-type: none"> ● Picasso, Darwin, Dalton, escritores de ciencia ficción, exploradores, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar espacios, localizar tiempos, comparar, observar, deducir, relatar, combinar.
<ul style="list-style-type: none"> ● Musical (Hemisferio derecho, lóbulo frontal) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Facilidad para distinguir sonidos diferentes, percibir matices, reconocer sonidos naturales, distinguir tono, melodía, ritmo, timbre y frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Más intensamente con la lógico - matemática y con la inteligencia cinestésica corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Beethoven, Chopin, Schubert, compositores, músicos, poetas y naturalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar, identificar, relatar, reproducir, conceptualizar, combinar.

Inteligencia	Descripción	Relación con las demás	Ejemplos personales	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> Cinestésica corporal (Hemisferio izquierdo) 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para usar el propio cuerpo de manera diferenciada y hábil para fines expresivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Principalmente con las inteligencias lingüística, espacial y pictórica. 	<ul style="list-style-type: none"> Pelé, Garrincha, Magic Johnson, bailarines, atletas, futbolistas, cirujanos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar, medir, relatar, transferir, demostrar, interactuar, clasificar.
<ul style="list-style-type: none"> Pictórica (Hemisferio derecho) 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de expresión mediante trazos, dibujo o caricaturas. sensibilidad para dar belleza a pinturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Inteligencia lingüística, espacial, cinestésica y, corporal y con mayor incidencia con la musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, dibujantes de historietas, pintores, ilustradores, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar, reflejar, reproducir, transferir, criticar, concluir.
<ul style="list-style-type: none"> Naturalista (Hemisferio derecho, presumiblemente) 	<ul style="list-style-type: none"> Atracción por el mundo natural y sensibilidad en relación con el mismo, capacidad de identificación del lenguaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> Con todas las demás y especialmente con la inteligencia lingüística, musical y espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> Darwin, Humbolt, Mendel, naturalistas, botánicos, geógrafos y paisajistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatar, demostrar, seleccionar, formular hipótesis, clasificar, revisar.
<ul style="list-style-type: none"> Personal Interpersonal e intrapersonal (Lóbulo frontal) 	<ul style="list-style-type: none"> Interpersonal: capacidad de percibir y comprender a otras personas, sentir gran empatía. Intrapersonal: capacidad de autoestima, automotivación. 	<ul style="list-style-type: none"> Interactúan y se relacionan con todas las demás, particularmente con la lingüística, la naturalista y cinestésica corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> Proust, Gandhi, Freud, Martin Luter King, líderes religiosos, políticos, psicólogos, asistentes sociales, psicoterapeutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Interactuar, percibir, relacionar con empatía, mostrar autoestima, ser ético.

2.2.2.2. Las inteligencias múltiples en el ámbito pedagógico

Desde la perspectiva de Carbonell (2015), las inteligencias múltiples están vinculados de las áreas del currículo, por ejemplo, la inteligencia lingüística está asociada a las competencias comunicativas, donde “se ponen en juego las representaciones del pensamiento a través del viaje de las palabras: sus sonidos, significados, funciones e intercambios; los diversos usos del lenguaje para recoger, seleccionar, ordenar, contextualizar y analizar la información” (p.259). Por otro lado, la inteligencia lógica - matemática, en el ámbito curricular es abordado desde modelos y relaciones lógicas, donde el mundo numérico y los cálculos se relacionan con aspectos de la vida cotidiana y desde esa óptica se desarrollan las competencias matemáticas de los estudiantes. Del mismo

modo, en coincidencia con Antunes (2011), la inteligencia musical, desde la mirada del currículo está centrada en el desarrollo de habilidades para gestionar los sonidos desde la cuestión artística. Lo mismo sucede con la inteligencia cinestésico – corporal, en la formación académica es abordada desde el despliegue de todo el potencial corporal para movilizar sus conocimientos, ideas y sentimientos para comunicarse. Hace una acotación necesaria respecto a cómo se vinculan entre si estas inteligencias, pues estas no operan ni se desarrollan por si solas, sino que son interdependientes. Asimismo, se resalta que las inteligencias lingüísticas y lógico matemática no son inteligencias superiores a las demás, son consideradas en el mismo rango que las demás, pues cada uno de ellos implica el desarrollo de ciertas habilidades específicas en cada uno de nosotros. Por lo tanto, en el currículo o la formación académica escolar deberían ser considerados como tal, solo como una de las inteligencias múltiples que merece ser desarrollada, al igual que las otras habilidades señaladas por Gardner. No obstante, las buenas teorías no siempre se transforman en buenas prácticas, al respecto Carbonell (2015) manifiesta que, “las inteligencias múltiples se traducen simplemente en un nuevo contenido curricular, que hay que aprender y recordar siguiendo las pautas didácticas tradicionales de la fragmentación del currículo, atribuyéndole a las distintas inteligencias el mismo tratamiento disciplinar” (p. 275). Desde esta perspectiva, en muchas ocasiones, al momento de incorporar las inteligencias múltiples al currículo o a la práctica pedagógica, se llega solo

a realizar aplicaciones mecánicas, carente de metas de aprendizaje, sin vínculos con el contenido ni el contexto. En algunos casos, incluso se manejan como artificios o recetas que poco aportan al aprendizaje ni al desarrollo de las inteligencias.

Por su parte, Vargas (2004), propone un conjunto de sugerencias pedagógicas para que los docentes puedan desarrollar las inteligencias múltiples de sus estudiantes, estas sugerencias son las siguientes:

- Tener información objetiva respecto a la teoría de las inteligencias múltiples, auscultar también su funcionamiento y las formas cómo estimularlas.
- *Realizar un diagnóstico sobre qué tipo de inteligencia prevalece en cada uno de sus estudiantes.
- Incluir en su planificación de clase actividades que tomen en cuenta el desarrollo de las diversas inteligencias identificadas en sus estudiantes.
- Diseñar diversos materiales para la clase, los cuales estén orientados al desarrollo de ciertas inteligencias, de tal manera que los estudiantes logren estar motivados para aprender.
- Realizar agrupación de estudiantes que tengan predilección por el mismo tipo de inteligencia, con la finalidad de favorecer el trabajo del docente y la armonía interna en el equipo de los estudiantes.

- Organizar a los estudiantes que tengan distintos tipos de inteligencia, con el fin de animar y desarrollar sus inteligencias menos desarrolladas.
- Monitorear constantemente el desarrollo de las actividades de la sesión, para ir identificando algunas dificultades y también los logros de sus estudiantes, también el monitoreo le servirá para detectar el desarrollo de alguna inteligencia en particular.
- Comprender a los estudiantes como sujetos en constante aprendizaje, de quienes también se puede aprender bastante.
- Promover la creatividad de sus estudiantes, a partir de la identificación de las inteligencias que están más desarrolladas.
- Movilizar los escenarios de aprendizaje desde el aula hacia otros espacios físicos como la biblioteca, el parque, etc., de esta manera los estudiantes se sentirán más motivados para aprender y desarrollar mejor sus inteligencias.

En la formación universitaria también es importante incorporar la teoría de las inteligencias múltiples, al respecto, García, F. et al. (2016) sostienen que, “las aulas de las escuelas deben de cambiar de protagonistas, ahora son los estudiantes los sujetos más importantes del proceso de enseñanza–aprendizaje, liberarlos, asignarles una mayor responsabilidad, compromiso, inspirarles su propia motivación, alentarlos, hacerlos que crean en sí mismos” (p. 331). En este sentido, en base a las ideas de Fonseca (2002) afirma que para incrementar las inteligencias

múltiples se puede utilizar ciertas estrategias didácticas, recursos y materiales. A continuación, mencionamos algunas de ellas:

- **Para la inteligencia lingüística:** Se recomienda el uso de exposiciones orales, narraciones, debates, juego de palabras, memorización de hechos, redacción de periódicos murales.
- **Para el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática:** Se sugiere incidir en el uso de demostraciones científicas, resolución de problemas lógicos, rompecabezas de lógica, cálculos mentales, ejercicios de pensamiento crítico.
- **Para desarrollar la inteligencia espacial:** Se recomienda utilizar diagramas, mapas, diapositivas, videos, modelos tridimensionales, pinturas, mapas mentales, rompecabezas, películas.
- **Para desarrollar la inteligencia cinestésico – corporal:** Se debe apostar por el uso de excursiones, pantomima, dramatizaciones, experiencias táctiles, danzas, ejercicios de relajación.
- **Inteligencia musical:** Para su desarrollo se recomienda utilizar cantos, concursos de coros, creación de melodías, narración cantada, canciones didácticas.
- **Inteligencia interpersonal:** Con el fin de desarrollar esta inteligencia se sugiere utilizar la mediación de conflictos, los juegos de mesa, simulaciones, juego de roles, clubes académicos, grupos cooperativos.

- **Inteligencia intrapersonal:** Para su desarrollo se recomienda el uso de reflexiones, actividades de autoestima, sesiones de proyecto de vida, visualización, relajación.
- **Para desarrollar la inteligencia naturalista:** Se propone la utilización de excursiones, videos, ecoagro familiar, paseos por la naturaleza, visitas a jardín botánico, biohuertos ecológicos.

Por otro lado, el portal Aula planeta (2015), propone un conjunto de claves para desarrollar las inteligencias múltiples dentro del ámbito escolar, tomando en cuenta que, deben existir criterios basados en estrategias educativas diferenciadas y de carácter personal. Veamos a continuación, algunas de estas sugerencias

- **Realizar valoraciones sobre las inteligencias múltiples de sus estudiantes:** Implica saber qué inteligencias predominan en cada alumno, también es necesario identificar cuáles inteligencias los tienen menos desarrolladas. Este hecho le permitirá al docente tomar decisiones de diseñar estrategias de aprendizaje basadas en estas inteligencias más desarrolladas, de manera que puedan aprender mejor y más rápido.
- **Realizar diversificaciones de contenidos y estrategias:** Por lo general los docentes planifican contenidos y estrategias único y uniformes para todos los estudiantes de la clase, donde estas estrategias se basan en la inteligencia verbal y visual-espacial. Sin embargo, es necesario que se incorpore diversidad de estrategias y materiales para

trabajar una clase, pensando en los tipos de inteligencia que tienen sus estudiantes. Asimismo, es necesario apostar por un enfoque transversal de los contenidos, donde se pueda enfocar el aprendizaje desde diversas ópticas, con este fin se han sugerido que exista algunas guías didácticas que ayudan a realizar este propósito.

- **Innovar nuestras metodologías:** Si bien los maestros, producto de su formación y experiencia profesional ya tienen incorporado un sistema de metodologías en base a los que desarrollan sus clases, también es necesario ir las renovando constantemente. Por ejemplo, incluir los enfoques de aprendizaje colaborativo, la gamificación, el trabajo basado en proyectos, el aula invertida, entre otros. Estas metodologías vinculadas al proceso de aprendizaje, contribuyen a desarrollar las inteligencias múltiples de sus estudiantes, como es el caso del trabajo colaborativo que favorece el desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal.
- **Incidencia en el aprendizaje activo:** Cuando el docente diseña actividades de aprendizaje que están vinculados directamente a problemas o situaciones reales, es altamente probable que los estudiantes alcancen sus aprendizajes más significativos. Desde esta perspectiva, es importante apostar por el “aprender haciendo” donde se movilice la mayor cantidad de inteligencias de los estudiantes.
- **Incorporar las TIC a los procesos didácticos:** Las TIC nos permite muchas posibilidades de utilizar las inteligencias múltiples, los cuales,

asociados a las herramientas y actividades didácticas planificadas por el docente, pueden favorecer al aprendizaje de sus estudiantes y desarrollar sus competencias digitales.

- **Evaluar tomando en cuenta las inteligencias múltiples:** Luego de la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar la evaluación como una forma de verificar el logro de los aprendizajes. Para que la evaluación sea pertinente y se obtenga mejores resultados de debe considerar las inteligencias múltiples, ello implica, el docente debe diseñar actividades, ejercicios, pruebas, rúbricas que permitan evaluar de manera diferenciada los aprendizajes.

Un aspecto importante en el enfoque de las inteligencias múltiples es saber identificar en los estudiantes cada una de estas inteligencias, al respecto el Ministerio de Educación (2007) señala que, se puede utilizar tres formas para su identificación:

- **La observación directa sistemática:** Se elabora instrumentos de recojo de información como una lista de cotejo, en los cuales se detallan las características de cada inteligencia múltiple, también para este fin se podría usar un registro anecdótico. Algunas actividades que se sugiere realizar son: la observación constante a los estudiantes, el registro en el instrumento, documentar con fotografías u otros medios, dialogar con los miembros de la familia del estudiante sobre sus gustos y preferencias, analizar las calificaciones de las materias

en los años anteriores, dialogar con los estudiantes sobre sus intereses.

- **La elaboración de un portafolio:** Consiste en realizar una compilación de las evidencias de los alumnos (trabajos, proyectos, evaluaciones, etc.) Este portafolio debería ser organizado por acuerdo del docente y estudiante, toda vez que, el propósito es que el alumno realice procesos reflexivos sobre sus avances, sus habilidades e incluso en torno a sus dificultades.
- **Aplicación de instrumentos elaborados por investigadores:** En este caso, se apela a diversos instrumentos elaborados por especialistas, quienes construyeron pruebas estandarizadas que miden el nivel de desarrollo de cada inteligencia múltiple. (pp. 15-16).

En esta misma línea de análisis, el MINEDU (2007) propone un conjunto de pautas que pueden ayudar a los docentes para su aplicación en el aula:

- Saber el enfoque de las inteligencias múltiples y tender claro que cada alumno posee una predisposición y sensibilidad particular, y que estos responderán mejor si los alicientes estén asociados a esa especificidad.
- Tomar en cuenta que, los estudiantes están en disposición para potenciar todas sus inteligencias, por ello es importante brindarle experiencias activadoras que puedan hacer que estas capacidades sean más visibles.

- Considerar en la planificación curricular actividades activadoras de las inteligencias múltiples interrelacionadas, por ejemplo, se puede diseñar proyectos donde se utilice la dramatización (cinestésico-corporal), incluyendo la escenografía (espacial), donde se realizan libretos o guiones (verbal), complementados con canciones o fondos musicales sobre el tema (musical).
- Diseñar en el aula espacios denominados “centros de inteligencia”, donde se agrupen muchos materiales y recursos relacionados a estimular cada inteligencia, por ejemplo: plantas, fotografías, instrumentos musicales, globo terráqueo, títeres, revistas, rompecabezas, láminas, auriculares, dados, diarios, libro de cuentos, libros de consulta, diccionarios, etc.).
- Planificar actividades académicas fuera de la institución educativa, como visitas de campo, museos, bibliotecas, jardín botánico, conciertos, etc.
- Planificar de manera conjunta con otros docentes proyectos de carácter interdisciplinario, donde se pueda incorporar a varias áreas de aprendizaje.
- Organizar las programaciones curriculares desde modelos basados en las inteligencias múltiples, por ejemplo, planificar una unidad de aprendizaje vinculada al desarrollo de tres a cuatro inteligencias, pueden también diseñar actividades donde los estudiantes desarrollen acciones de inteligencias múltiples desde un valor axiológico.

- En las sesiones de aprendizaje se puede incluir un listado de acciones relacionadas con el desarrollo de varias inteligencias múltiples, los cuales podrían ser elegidas para su desarrollo, según el interés de cada uno de los estudiantes. El propósito de ello, es brindarles a los alumnos alternativas que le permitan potenciar sus inteligencias.

2.2.2.3. Caracterización de la inteligencia lingüística o verbal

La inteligencia lingüística o verbal, desde la perspectiva de Antunes, C. (2002) “representa un instrumento esencial para la supervivencia del ser humano moderno. Para trabajar, desplazarse, divertirse o relacionarse con el prójimo, el lenguaje constituye el elemento más importante y, algunas veces, el único de la comunicación” (p. 40). Desde su concepción, Gardner (1995) concibe a la inteligencia lingüística como la capacidad que tiene la persona para manejar el lenguaje oral y escrito de manera eficiente, apelando al conocimiento de la sintaxis, la fonología, la semántica y la pragmática. Del mismo modo, esta inteligencia también supone tener un uso reflexivo de su propio lenguaje, es decir del metalenguaje y de los recursos retóricos. Para Armstrong, T. (2006) los componentes claves de la inteligencia verbal son “la sensibilidad a los sonidos, la estructura de los significados, las funciones de las palabras y del lenguaje” (p. 12). En cuanto al desarrollo de esta inteligencia, se requiere ser estimulada desde los primeros años de vida, para ello es fundamental tomar en cuenta los escenarios de aprendizaje, en ese sentido, Antunes (2002) manifiesta que, “el estímulo de la inteligencia

verbal es notorio en ambientes que hacen uso de las palabras y que se relacionan con múltiples conversaciones. Un niño que crece en una casa muy silenciosa, probablemente tendrá limitaciones de expresión verbal mucho más evidentes que los otros niños” (p. 42). Desde esta óptica, es importante desarrollar las formas de expresión oral, pero también es necesario relacionarlos con el lenguaje escrito, e incluso con las formas de expresión gestual.

Por su parte Armstrong (2006), sostiene que las inteligencias están relacionadas con ciertas habilidades e intereses que desarrollamos a lo largo del tiempo. Desde la mirada del adulto, para saber que tan desarrollada tenemos la inteligencia lingüística, propone un inventario que refleja la predilección por esta inteligencia. En la figura 5 se explica este listado de intereses.

Figura 7

Inventario de intereses para identificar la inteligencia lingüística



Con respecto a la estimulación de la inteligencia lingüística, Antunes (2002) manifiesta que, desde el enfoque constructivista ya se ha redefinido la función del docente, donde se le asigna el rol de “conocer cómo se imparte el aprendizaje, para estimular, a partir de los contenidos aportados por el ambiente y por el entorno social, las diferentes inteligencias de sus alumnos y hacerles aptos para resolver problemas o

quien, sabe, crear productos válidos para su época y su cultura” (p. 87).

Asimismo, propone una caracterización de los estímulos necesarios para desarrollar esta inteligencia, desde la perspectiva educativa y desde la estimulación del hogar.

Figura 8

Estimulación de la inteligencia lingüística desde la escuela

ESTIMULACIÓN DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA DESDE LA ESCUELA					
EDUCACIÓN INFANTIL	EDUC. PRIMARIA (1º CICLO)	EDUC. PRIMARIA (2º CICLO)	EDUC. SECUNDARIA (1º CICLO)	EDUC. SECUNDARIA (1º CICLO)	EDUCACIÓN SUPERIOR
Concurso de palabras nuevas y aumento del vocabulario	Comunicación progresiva de las actividades de la educación infantil.	Continuación progresiva de las actividades del ciclo 1º	Continuación progresiva de las actividades del ciclo anterior.	Continuación progresiva de las actividades del ciclo anterior, sobre todo juegos operativos.	Análisis de casos
Múltiples conversaciones	Descripción progresiva de imágenes físicas.	Concurso de narraciones.	Juego del teléfono en grupo	Verbalización de la comprensión de la ciudadanía.	Uso de la interdisciplinariedad en la interpretación de hechos.
Recogida de impresiones y opiniones	Enseñanza de una lengua extranjera, cuando ello sea posible.	Estímulo para hacer narraciones.	Juegos operativos del tipo "Autódromo" y Hiperarchipiélago	Introducción de debates abiertos sobre temas transversales.	Juegos operatorios de cambio y opción.
Estimulación para el canto y las narraciones interactivas	Juegos lingüísticos	Análisis colectivo de letras de canciones y poesías infantiles.	Excursiones por los diccionarios	Panel abierto y panel integrado.	Distintas modalidades de <i>brainstorming</i> .

Figura 9

Estimulación de la inteligencia lingüística desde el hogar


ESTIMULACIÓN DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA DESDE EL HOGAR				
DEL NACIMIENTO A 8 MESES	DE 8 MESES A 1 AÑO Y MEDIO	DE 1 AÑO Y MEDIO A 3 AÑOS	DE 3 HASTA 5 AÑOS	DE 5 HASTA LOS 8 AÑOS
Conversa bastante con el bebé, aunque él no capte el significado.	Anime al bebé a pensar y dar respuestas sencillas, del tipo "sí", "no me gusta"...	Enseñe al niño en pensar en términos de presente, pasado y futuro.	Proponga preguntas con respuestas absurdas y anime al niño a intentar responderlas.	Anime al niño a contar relatos interactivos más elaborados. Estimule la lectura.
Valore el balbuceo del bebé. Emita sonidos verbales y hágale imitarlos.	Enseñarle al bebé a utilizar los artículos "El papá", "la mamá"	Anímale a relatar las cosas que han ocurrido durante el día.	Fomente conversaciones con otros niños, participe animándoles a que relaten casos.	Desarrolle preguntas con suposiciones y anime respuestas amplias, por ejemplo: ¿qué haríamos si lloviese hoy?
Lea cuentos, imita animales y haga rostros.	Procure enseñar al niño a reproducir sonidos verbales, del avión, de animales, etc.	Anímale que verbalice y dé nombre a todas las cosas. Amplie su vocabulario.	Converse sobre programas vistos en Tv. Haga que el niño vuelva a contar lo visto.	Evite respuestas monosilábicas. Explique el por qué de las cosas.
Cante cuando le bañe, cuente historias al darle de comer.	Al hablar con el niño muestre entusiasmo. Háblale con gestos.	Habitue a leer cuentos y emitir sonidos onomatopéyicos.	Anime la lectura. Hágale asociar frases con figuras. Juegos lingüísticos.	Estimule al niño para que escriba palabras que él sabe. Juegos lingüísticos.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (2007), al mencionar las características de las inteligencias múltiples, basado a en la teoría de Gardner, señala que "cada uno de nosotros puede demostrar predominancia en una o varias inteligencias, aunque tenemos todas en diversas zonas de nuestro cerebro. En el curso de la vida diaria, estas inteligencias se combinan y complementan de forma particular en cada persona" (p. 10). Desde esta perspectiva, cada una de las inteligencias tiene un cierto rasgo distintivo, de manera genérica tanto como desde las capacidades específicas que tienen, por ello el MINEDU (2007), distingue

estos rasgos para la inteligencia lingüística, el cual se detalla en la siguiente figura:

Figura 10

Características de la inteligencia lingüística

	Características generales	Capacidades específicas
1. Inteligencia lingüística 	<ul style="list-style-type: none"> • Se manifiesta en el manejo y utilización efectiva de las palabras, sea por escrito u oralmente. • Incluye un buen uso de la sintaxis, la fonética, la semántica, y los usos pragmáticos del lenguaje. • Implica desarrollar procesos de comunicación que se expresan cuando conversamos, discutimos, exponemos un asunto, cuando escribimos o leemos, o cuando escuchamos una explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa por escrito sus ideas en forma coherente y con sentido. • Escribe expresando ideas coherentemente y con sentido. • Escucha las ideas de los demás. • Se expresa ante cualquier persona o auditorio de manera sencilla, clara y persuasiva. • Comprende, sintetiza e interpreta, textos escritos y exposiciones.

En este caso el Ministerio de Educación concibe a la inteligencia lingüística, vinculada a las capacidades, lo cual implica la posibilidad de desarrollarla o potenciarla desde la escuela. A pesar de que todos “nacemos con una carga genética intelectual, pero esta se va potenciando en función al contexto social, el tipo de educación recibida, la familia, experiencias de vida, etcétera” (p. 11). Por ello, cualquiera de las inteligencias múltiples puede desarrollarse dependiendo de tres factores cruciales: la dotación biológica, los antecedentes histórico culturales y la historia de vida personal. La evolución de estas inteligencias dependerá siempre de la interacción de estos tres aspectos.

La lectura forma parte de uno de los dominios de la inteligencia lingüística o verbal, sin embargo, esta actividad a lo largo del tiempo se ha ido asociando al desarrollo tecnológico. Al respecto, Cantero, A. (2023) manifiesta que, existe una nueva tendencia de lectura y escritura en red,

que surgió como respuesta a la lectura tradicional y que forma parte de la generación denominada “nativos digitales”. Los rasgos de los estudiantes que forman parte de esta tendencia “se sienten cómodos con los documentos hipertextuales y multimodales y tienen cuentas en redes sociales para intercambiar información y comunicarse; practican la multitarea, o lo que es lo mismo, son capaces de responder a un correo, de chatear con el móvil en una red social y al mismo tiempo ver una serie en línea” (pp. 129–130). Desde esta perspectiva, la concepción de la lectura tiene una connotación creciente necesariamente vinculada con la tecnología. Por ello, los docentes que optan por desarrollar la inteligencia lingüística de sus estudiantes, deberían tomar en cuenta la lectura en red como un factor determinante que puede influir positivamente en sus aprendizajes. Todo dependerá de diseñar estrategias que incorporen esta nueva forma de leer para desarrollar las competencias comunicativas.

Si bien es importante la práctica de la lectura para el desarrollo de la inteligencia verbal, también es relevante incidir en el dominio de otras actividades cognitivas desde la escuela. Al respecto el portal web *aulaplaneta* (2017), considera que, se puede trabajar la inteligencia verbal–lingüística desde la clase, para ello señala que es relevante centrar nuestra atención en el desarrollo de las capacidades para leer, expresarse oralmente y también en la expresión escrita. Presenta algunas pautas y sugerencias didácticas que permitirían el desarrollo de esta inteligencia, mencionemos algunos de ellos:

- La inteligencia verbal-lingüística está asociada usualmente a las habilidades de comprender e interpretar mensajes, a la escritura desde la creatividad, al uso y desarrollo del vocabulario e incluso al aprendizaje de otros idiomas.
- Leer en forma oral o escrita textos narrativos como un cuento, por ejemplo.
- Propiciar la creación de relatos o historias.
- Apostar por realizar juegos de palabras como los crucigramas, por ejemplo.
- Generar en el aula espacios de debate, donde los estudiantes sostienen sus posturas, a partir de argumentos bien contruidos.
- Realizar investigaciones en profundidad, para ello deberán recopilar y procesar la información sobre el tema asignado, finalizando con un resumen de la investigación.
- Generar actividades donde el estudiante pueda escribir o redactar un texto en otro idioma.
- Se puede utilizar herramientas TIC para desarrollar esta inteligencia, como el WordPress, Ivoox, WordReference, entre otros.
- A nivel de recursos se podría usar antologías de textos y lecturas, comentarios de textos, recursos de expresión y comprensión oral.
- El uso de la biblioteca contribuye a promover espacios favorables para que el estudiante pueda acceder a la práctica de la lectura.

- La inteligencia lingüística está relacionada con las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.
- El conocimiento de la retórica, la nemotecnia, la explicación y el metalenguaje contribuyen al desarrollo de la inteligencia verbal.
- El desarrollo de la lengua se constituye en el punto de partida para el desarrollo de la inteligencia lingüística.

2.3. Definición de términos básicos

Inteligencias múltiples. Son un conjunto de inteligencias a través del cual los individuos pueden tener la capacidad para resolver diversos problemas en contextos culturales o para crear productos que poseen valor para una cultura. Según Gardner, estas inteligencias son: la inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, cinestésico-corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Los cuales se combinan entre si y se aplican en diversas intensidades y formas.

Inteligencia lingüística: Es la capacidad para utilizar las palabras de modo efectivo, implica también la habilidad sensitiva en el uso lenguaje hablado y escrito, está relacionado con el aprendizaje de idiomas usando la capacidad lingüística. Su dominio está asociado al buen uso de la semántica, la sintaxis, la fonética y los usos pragmáticos del lenguaje.

Comprensión lectora: Es un proceso por el cual el lector construye significados en su interacción con el texto. Esta comprensión es producto de sus experiencias previas, los cuales se ponen en marcha a medida que realiza la decodificación de las ideas del autor.

Comprensión literal: Consiste en el recojo de contenidos y formas explícitas del texto, implica el proceso de decodificación los signos escritos traduciéndolos a una comprensión efectiva, intervienen en este nivel las habilidades para identificar, retener y organizar.

Comprensión inferencial: Consiste en comprender las ideas implícitas del texto, a partir del establecimiento de las relaciones que hay entre todas las ideas, infiriendo la información que el autor no escribió explícitamente. Este proceso exige el desarrollo de habilidades para deducir, extraer, complementar, relacionar y argumentar.

Comprensión crítica: Es la capacidad que tiene el lector para detectar las ideologías que están detrás del texto, identificar sus aciertos e incoherencias, también aquella que le permita formarse una opinión respecto al texto. Es un nivel muy exigente de comprensión, pues requiere de un procesamiento receptivo y evaluativo del discurso.

Dominio semántico: Implica la capacidad para conocer el significado de los signos lingüísticos y de su sentido e interpretación de los términos, las oraciones y el texto. Implica el conocimiento de la etimología y la morfología de las palabras.

Dominio sintáctico: Tiene relación con la capacidad para utilizar adecuadamente el orden de las palabras en la construcción de las oraciones. Esta asociada al conocimiento normativo de las reglas para combinar eficientemente palabras en la elaboración de frases, posibilitando una expresión oral o escrita coherente.

Dominio pragmático: Está asociada a la capacidad para regular el uso del lenguaje desde las condiciones concretas donde se produce la situación comunicativa (contexto), desde esta perspectiva, toma en cuenta los factores extralingüísticos que definen el uso del lenguaje. Implica saber la relación que hay entre el enunciado, el contexto y los interlocutores.

Programa metodológico de comprensión lectora: Conjunto de actividades estratégicamente diseñadas en base a la aplicación de la comprensión lectora, cuya finalidad es desarrollar habilidades, capacidades o competencias específicas. Por lo general el programa tiene componentes como objetivos, actividades, responsables, tiempos y recursos.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye significativamente en desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022.

2.4.2. Hipótesis específicas

La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene repercusiones favorables para el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.

La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene impacto positivo en el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.

La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye favorablemente en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022.

2.5. Identificación de variables

Variable independiente:

Programa metodológico basado en la comprensión lectora

Dimensiones:

- Planificación del programa metodológico
- Ejecución del programa metodológico
- Evaluación del programa metodológico

Variable dependiente:

Inteligencia lingüística

Dimensiones:

- Dominio semántico
- Dominio sintáctico
- Dominio pragmático

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES
VARIABLE INDEPENDIENTE: PROGRAMA METODOLÓGICO DE COMPRENSIÓN LECTORA	<p>Secuencia de fases donde se planifican acciones estratégicas diseñadas a partir de la aplicación de la comprensión lectora, con la finalidad de desarrollar competencias o para alcanzar propósitos específicos.</p>	<p>La comprensión lectora se constituye en el eje a partir del cual se diseñan actividades didácticas denominado programa metodológico. El programa se operativiza a partir de las dimensiones: planificación, ejecución y evaluación; los cuales serán medidos por sus indicadores.</p>	<p>Planificación del programa</p> <p>Ejecución del programa</p> <p>Evaluación del programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de lecturas según tipología. • Diseño de ejercicios de comprensión lectora según los niveles de comprensión. • Organización de talleres • Ejecución de talleres planificados. • Aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura. • Participación de los estudiantes en los procesos didácticos. • Incorporación de actividades para escritura y expresión oral. • Reflexión sobre el avance en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. • Declaración de actividades de retroalimentación y mejora.
VARIABLE DEPENDIENTE: INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	<p>Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus</p>	<p>El desarrollo de La inteligencia lingüística o verbal se evaluará mediante los dominios semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje, para ello se utilizarán indicadores para</p>	<p>Dominio semántico</p> <p>Dominio sintáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende palabras sinónimas y antónimas. • Identifica el significado de las palabras a partir del contexto. • Discrimina palabras según su significado. • Clasifica palabras según sus categorías semánticas. • Identifica significados a partir de su etimología y morfología. • Estructura ideas principales y secundarias teniendo en cuenta la coherencia y la

significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. Por ejemplo, los poetas, novelistas, entre otros. (Macías, M., (2002)

cada uno de estas dimensiones.

cohesión al realizar la redacción.

- Produce textos orales utilizando la coherencia al realizar una exposición.
- Comprende el significado adecuado de las palabras interpretándolas la ficha de registro sintáctico.
- Emplea la pragmática enunciativa para identificar la intencionalidad del texto, y la inferencia para deducir el significado de palabras de acuerdo a los grupos culturales.

Dominio pragmático

- Utiliza la pragmática textual para identificar la superestructura textual y la eficacia léxica.
 - Interpreta adecuadamente los mensajes según el contexto encontrando explicaciones apropiadas al emitir un discurso.
-

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

Según el diseño de la investigación, el estudio se circscribe dentro del tipo experimental, de acuerdo con Tamayo (2003), señala que este tipo de investigación “se presenta mediante la manipulación de una variable experimental no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular” (p. 47). En este caso, de manera deliberada se manejará la variable desarrollo de la inteligencia lingüística y luego se verificará lo que ocurrirá en condiciones controladas. Por otro lado, según su enfoque, el tipo de investigación es cuantitativa, dado que, su objetivo es establecer relaciones causales entre las variables a partir de datos estadísticos.

3.2. Nivel de investigación

De acuerdo a su naturaleza, la investigación corresponde a un estudio de nivel explicativo, al respecto Sánchez y Reyes (2015), manifiestan que, estos estudios “están orientados a buscar un nivel de explicación científica que a su vez permita la predicción, donde es necesario la presencia y planteamiento explícito de hipótesis que permita explicar tentativamente la ocurrencia de un fenómeno” (p. 55).

3.3. Métodos de investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó como método principal el método científico. Asimismo, se utilizó también el método de observación científica, con relación a este método Sánchez y Reyes (2015), indican que este método “toma como base la técnica de observación la cual puede aplicarse en ambientes naturales o de la vida diaria o en ambientes artificiales como sucede en un experimento” (p. 71)

3.4. Diseño de Investigación

De acuerdo con el número de variables independientes es un diseño univariado, dado que se cuenta con una sola variable independiente. Por otro lado, según el método que emplea el estudio corresponde al diseño cuasiexperimental. Al respecto Hernández, Fernández y Batista (2014) indica que, “los diseños cuasiexperimentales manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos puros en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos” (p. 151).

En este caso, el estudio utilizó un pre test al grupo experimental y al grupo control, luego se ejecutó las actividades del programa metodológico, al final se aplicó un post test a ambos grupos, con la finalidad de verificar el impacto del programa en el desarrollo de la inteligencia lingüística. El diseño de la investigación se representa así:

Tabla 1

Esquema del diseño

Grupo	Pre test	Experimento	Post test
GE	01	X	02
GC	01	-	02

Donde:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo control

01 = Pre test

02 = Post test

X = Aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora

3.5. Población y muestreo

En concordancia con Hernández, Fernández y Batista (2014) “la población es el conjunto de casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). En este sentido, para el presente estudio, la población estuvo conformada por los estudiantes de la UNDAC, matriculados al semestre 2022-A, en total 928 estudiantes perteneciente al I ciclo, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2

Distribución de la población de estudiantes

FACULTAD	ESTUDIANTES DEL II CICLO
Facultad de Ciencias de la Salud	137
Facultad de Ciencias de la Educación	286
Facultad de Ciencias Económicas y Contables	164
Facultad de Ciencias de la Comunicación	60
Facultad de Ingeniería	281
TOTAL	928

Nota: Fuente matrícula 2022–A

Se concibe a la muestra como una parte representativa de la población, el cual tiene las mismas características que tiene el universo. En este caso el presente estudio empleó la muestra de tipo no probabilística, puesto que sus componentes fueron elegidos de manera intencional, en función al semestre que están cursando. Donde el criterio de inclusión fue considerar a todos los estudiantes del primer ciclo de formación de 5 programas de estudios, puesto que dentro del plan de estudios, todos ellos llevan la asignatura de curso general denominado Comunicación Oral y Escrita. En total, nuestra investigación tuvo una muestra de 172 estudiantes del primer ciclo de los programas de estudio de Obstetricia, Comunicación y Literatura, Economía, Ciencias de la Comunicación e Ingeniería Ambiental, cuya distribución se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3

Distribución muestral de estudiantes

PROGRAMA DE ESTUDIOS	ESTUDIANTES DEL II CICLO
Obstetricia	32
Comunicación y Literatura	30
Economía	45
Ciencias de la Comunicación – Pasco	24
Ingeniería Ambiental – Pasco	41
TOTAL	172

Nota: Fuente matricula 2022-A

3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), las técnicas son comprendidas como “los medios por los cuales se procede a recoger información requerida de una realidad o fenómeno en función a los objetivos de la investigación” (p. 184). En este caso, en nuestro estudio se empleó la técnica de la encuesta, al respecto Risquez y Col (2002) señalan que esta técnica consiste en “el estudio de las poblaciones o muestras con el objeto de determinar la frecuencia, distribución o relación entre las variables, en ella también se recomienda prestar atención al tipo de respuesta” (p.58).

3.6.2. Instrumentos

Para Hernández Sampieri et al. (2014), los instrumentos son concebidos como “recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos

sobre las variables que tiene en mente” (p.199). Para el caso de nuestra investigación se utilizaron como instrumento el cuestionario, el cual fue aplicado a la muestra de estudio en dos momentos, en el pre y post test. Con relación al cuestionario, Hernández y Col (2006) lo definen como “un instrumento de recolección de datos que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, cuyo contenido está basado en preguntas variadas tanto cerradas como abiertas” (p. 285). Las características del cuestionario de inteligencia lingüística se detallan a continuación en la siguiente ficha técnica:

Ficha técnica:

- **Nombre:** Cuestionario de inteligencia lingüística
- **Descripción:** Es un test que consta de un conjunto de ítems cuyo propósito es evaluar el nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística, desde las características teóricas plasmadas por Gardner (2001), para ello se toma en cuenta los dominios exigidos para esta inteligencia.
- **Autor:** Ulises Espinoza Apolinario
- **Tipo de instrumento:** Estructurado
- **Procedencia:** Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
- **Destinatario:** Estudiantes universitarios de ciclos iniciales
- **Duración estimada:** 45 minutos
- **Áreas a evaluar:** Dominio semántico, sintáctico y pragmático.
- **Tipo de administración:** Colectiva
- **Contexto de aplicación:** En aula o virtual

- **Cantidad de ítems:** En total 20 ítems, de los cuales, 07 preguntas corresponden a la dimensión semántica, 06 ítems para la dimensión sintáctico y 07 preguntas a la dimensión pragmática.
- **Valoración:** Las opciones de valoración de respuesta para cada pregunta son correcta e incorrecta, donde a cada ítem correcto se asigna 1 punto y a una respuesta incorrecta 0.
- **Calificación:** La calificación global del cuestionario se realiza sumando el total de preguntas correctas, el cual determinará el nivel de desarrollo de su inteligencia lingüística, según la siguiente tabla:

Tabla 4

Calificación del cuestionario de inteligencia lingüística

Nivel de desarrollo	Notas	Interpretación
Alto	16-20	Inteligencia con desarrollo pleno
Medio	11-15	Inteligencia en desarrollo intermedio
Bajo	0-10	Inteligencia en desarrollo inicial

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

De acuerdo a la naturaleza y enfoque de la investigación, asimismo, tomando en cuenta el tipo de variables del estudio se ha seleccionado al cuestionario como instrumento de recojo de información. Por lo tanto, se ha construido este instrumento, según las pautas establecidas en su ficha técnica. Con la finalidad de garantizar la calidad del instrumento, se ha realizado el proceso de confiabilidad y validez, el mismo que a continuación se detalla:

Validez: De acuerdo con Hernández et al. (2015), la validez del instrumento de medición es entendida como “el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p. 200). En este caso, la validez del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos, los cuales concluyeron que el cuestionario de inteligencia lingüística es válido. A continuación, en la tabla 3, se presenta los detalles de la validez del instrumento.

Tabla 5

Validez del cuestionario según juicio de expertos

Experto	Nombres y apellidos	N° DNI	Resultado
Experto 1	Teófilo Félix Valentín Melgarejo	04078715	Aprobado
Experto 2	Honorio Basilio Rivera	04000369	Aprobado
Experto 2	Nancy Maribel Cuyubamba Zevallos	04079175	Aprobado

Confiabilidad: Desde la perspectiva de Sánchez y Reyes (2015), la confiabilidad es definida como “el grado de consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de sujetos en una serie de mediciones tomadas con el mismo test. Es la estabilidad y constancia de los puntajes logrados en un test” (p 190). En decir que, ante una aplicación repetida del instrumento al mismo individuo, se producen los mismos resultados. En este sentido, en la presente investigación se realizó la prueba de confiabilidad del cuestionario de inteligencia lingüística, mediante la aplicación del instrumento a una prueba piloto, cuyos resultados fueron interpretados mediante el Alfa de Cronbach, determinándose el siguiente valor:

Tabla 6

Resultado de la aplicación del estadístico de fiabilidad

Variable	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Inteligencia lingüística	0,822	45

Nota: Fuente obtenida de la prueba piloto

En este caso, el valor del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach para el cuestionario de inteligencia lingüística fue de 0,822. Al respecto, Hernández et al. (2014), señala que en las pruebas de fiabilidad los valores “oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición” (p. 207). Desde esta óptica, para nuestra investigación, el resultado del procesamiento de la prueba piloto mediante el valor del Alfa de Cronbach= 0,822 indica un nivel alto de confiabilidad, concluyéndose que el instrumento es confiable.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Una vez obtenido los datos de la muestra, se procedió a su procesamiento utilizando una base de datos en el SPSS versión 25. Como parte de este proceso se realizaron la organización manual de los instrumentos, la codificación de las variables según los valores y la transcripción de los datos al software Jamovi. En cuanto al análisis de datos, se procedió a organizar los

resultados mediante tablas y figuras del pre y post test con su respectiva interpretación.

3.9. Tratamiento Estadístico

El tratamiento estadístico se realizó en dos aspectos, la parte descriptiva mediante tablas de frecuencias con la presentación de medidas de tendencia central y de variabilidad (media, mediana, desviación estándar, varianza). Por otro lado, para el tratamiento estadístico inferencial, se tomó en cuenta la respuesta a los objetivos del estudio, con relación a los datos del grupo experimental, para ello se realizó la prueba de hipótesis empleando la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon.

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

Las acciones que se ejecutaron en el presente estudio fueron guiadas por un alto sentido de apego por la verdad y los demás valores éticos. En este sentido, se tomaron en cuenta los siguientes hechos:

- Se generó condiciones para que los estudiantes respondan al cuestionario con total libertad y honestidad.
- Los resultados que se obtuvieron mediante los instrumentos de medición fueron procesados con objetividad.
- La confidencialidad de los datos brindados por la muestra de estudio fue gestionada con mucha prudencia y pertinencia.
- En todas las fases de la investigación existió un tratamiento justo y equitativo a los integrantes de la muestra de estudio.

- Se preservó el derecho a la propiedad intelectual de las fuentes consultadas, los cuales se citaron en estricto cumplimiento con las normas APA séptima versión.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

En cuanto al trabajo de campo, se desarrollaron las siguientes actividades:

- Se realizó la prueba piloto para determinar la confiabilidad del cuestionario de inteligencia lingüística, para ello, se eligió de modo aleatorio a 45 estudiantes de los 5 programas de estudio que conforman la muestra, a quienes se les aplicó el instrumento. Los resultados de esta prueba aplicando el Alfa de Crombach mostró un valor de 0,822 de confiabilidad, con lo cual se validó el instrumento.
- Se realizó la aplicación del pre test (cuestionario de inteligencia lingüística) al grupo experimental y grupo control de la muestra, para ello se utilizó la administración virtual, utilizando el formulario de Google.

- Se ejecutaron 3 taller de comprensión lectora, siguiendo las fases del programa de intervención (programa metodológico basado en la comprensión lectora).
- Luego de haber finalizado el programa de intervención, se procedió a aplicar nuevamente el post test (cuestionario de inteligencia lingüística), también a ambos grupos: experimental y de control.
- A partir de los datos obtenidos mediante los instrumentos de investigación, se procedió a su procesamiento. Se analizaron los resultados mediante la estadística descriptiva y luego se realizó la prueba de hipótesis mediante prueba no paramétrica de W de Wilcoxon.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

4.2.1. Análisis descriptivo

A. Variable Inteligencia Lingüística:

- **Dimensión:** Dominio semantico

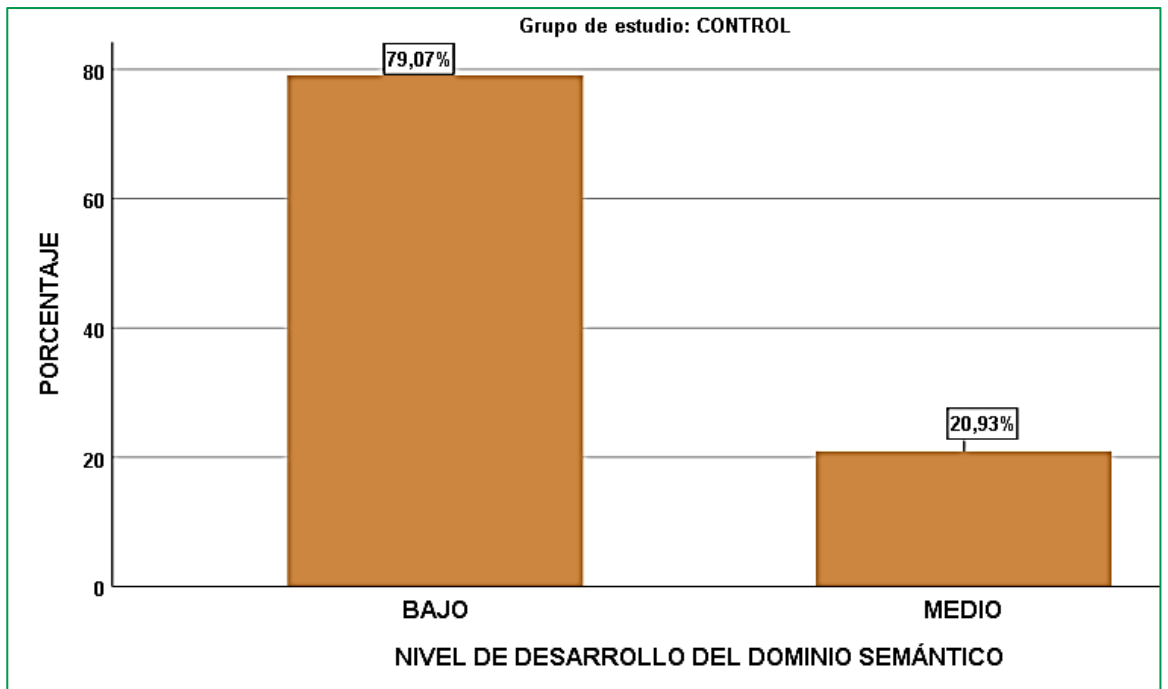
Tabla 7

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Control (Pre test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sintáctico	<i>Bajo</i>	68	79,07	79,10	79,10
	<i>Medio</i>	18	20,90	20,93	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 11

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Control (Pret test)



Interpretación: De acuerdo a la tabla 7 y figura 11 se puede mostrar que, el nivel de desarrollo del dominio semántico del grupo control en el pre test en su mayoría se encuentran en el nivel bajo (79.07%) y un 20.93% tienen un nivel medio. Estos índices porcentuales indican que los estudiantes, en su mayoría, tienen dificultades para comprender palabras sinónimas y antónimas, identificar el significado de las palabras a partir del contexto, discriminar palabras según su significado, clasificar palabras según sus categorías semánticas e identificar significados a partir de su etimología y morfología.

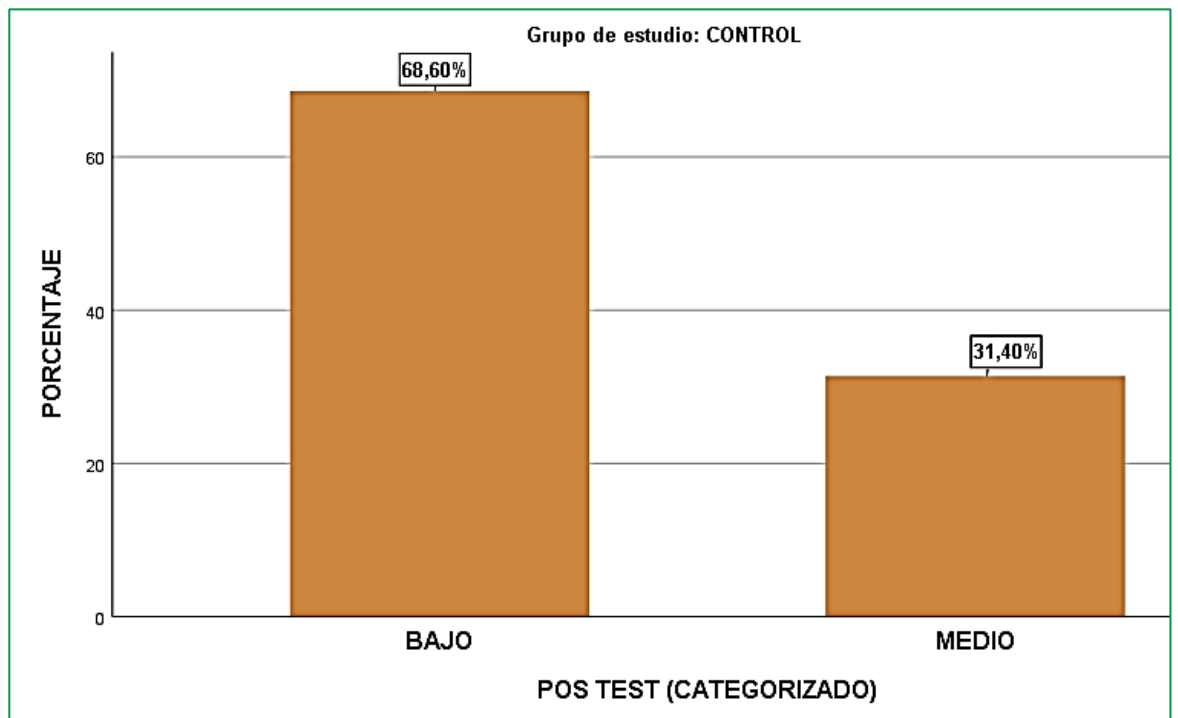
Tabla 8

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Control (Post test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sintáctico	<i>Bajo</i>	59	68,60	68,60	68,60
	<i>Medio</i>	27	31,40	31,40	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 12

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Control (Post test)



Interpretación: En el pos test, los resultados del nivel de desarrollo del dominio semántico para el grupo control aún persisten en su mayoría en el nivel bajo

(68.60%), mientras que el otro 31.40% corresponden al nivel medio. En comparación a los resultados del pre test, se evidencia un leve incremento en el nivel medio equivalente a 11%.

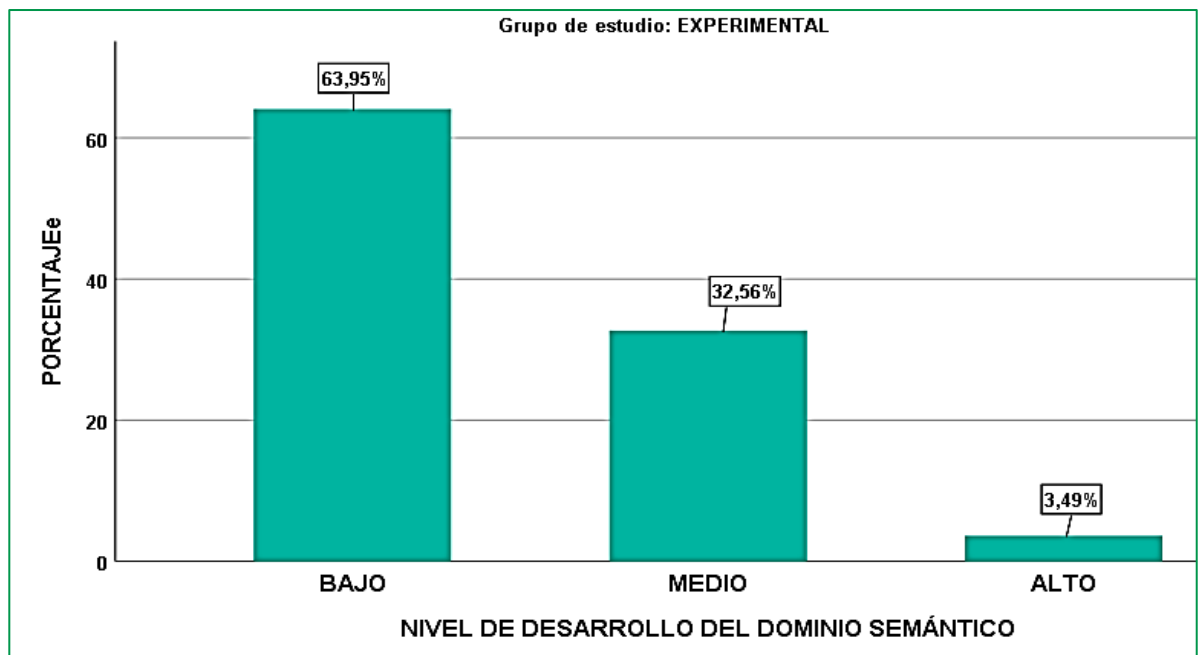
Tabla 9

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Experimental (Pre test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Semántico	<i>Bajo</i>	55	63,95	63,95	63,95
	<i>Medio</i>	28	32,56	32,56	96,50
	<i>Alto</i>	3	3,49	3,49	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 13

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Experimental (Pre test)



Interpretación: Los resultados del pre test para el grupo experimental se muestran en la tabla 9 y la figura 13, donde un 63.95% de estudiantes tienen un nivel bajo en el dominio semántico, mientras que un 32.56% se encuentran en el nivel medio y solo un 3.49% están en el nivel alto. Estos datos nos permiten colegir que, la mayoría de los alumnos tienen deficiencias para comprender palabras sinónimas y antónimas, identificar el significado de las palabras a partir del contexto, discriminar palabras según su significado, clasificar palabras según sus categorías semánticas e identificar significados a partir de su etimología y morfología.

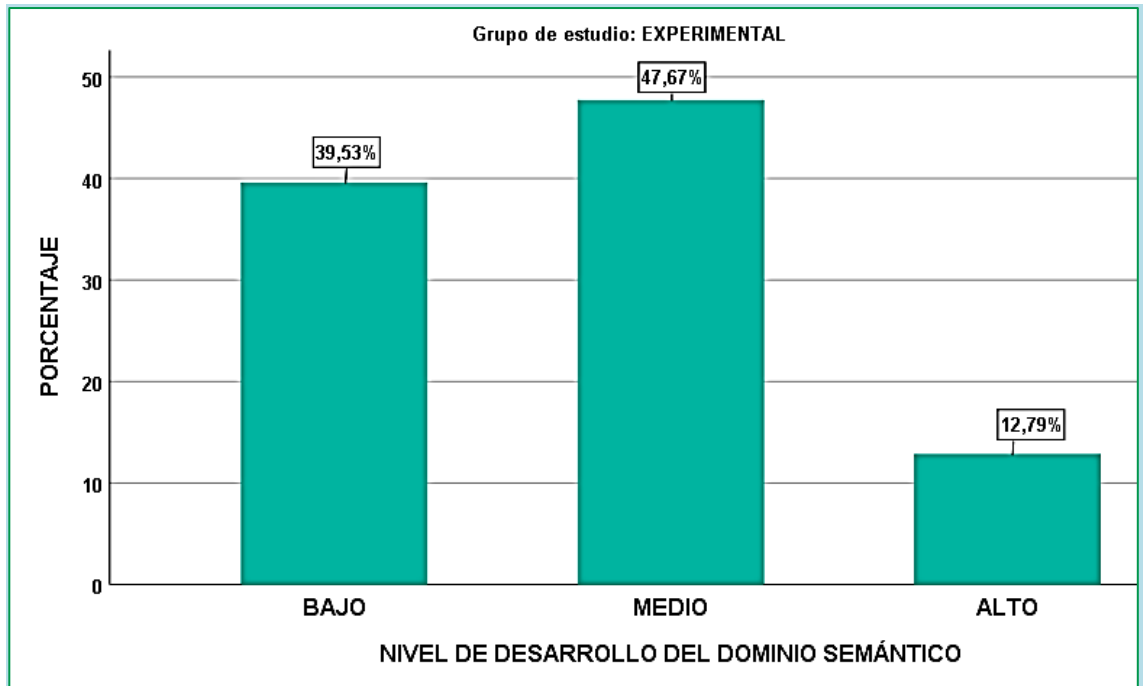
Tabla 10

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Experimental (Post test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Semántico	<i>Bajo</i>	34	39,53	39,53	39,53
	<i>Medio</i>	41	47,67	47,67	87,20
	<i>Alto</i>	11	12,79	12,79	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 14

Nivel de desarrollo del dominio semántico del Grupo Experimental (Post test)



Interpretación: En el pos test para el grupo experimental, los resultados del nivel de desarrollo semántico muestran que, la mayoría de los estudiantes (47.67%) poseen un nivel **medio** y un 39.53% tienen un nivel **bajo**, mientras que el otro 12.79% alcanzaron el nivel **alto**. En comparación a los resultados del pre test, se evidencia una disminución del nivel **bajo** pasando de un 63.95% a 39.53%, en cuanto al nivel **medio** se mostró un incremento de 32.56% a un 47.67% y para el nivel **alto**, también se evidenció un aumento desde un 2.49% a 12.79%. Estos resultados denotan la eficacia del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el desarrollo del dominio semántico.

- **Dimensión:** Dominio sintáctico

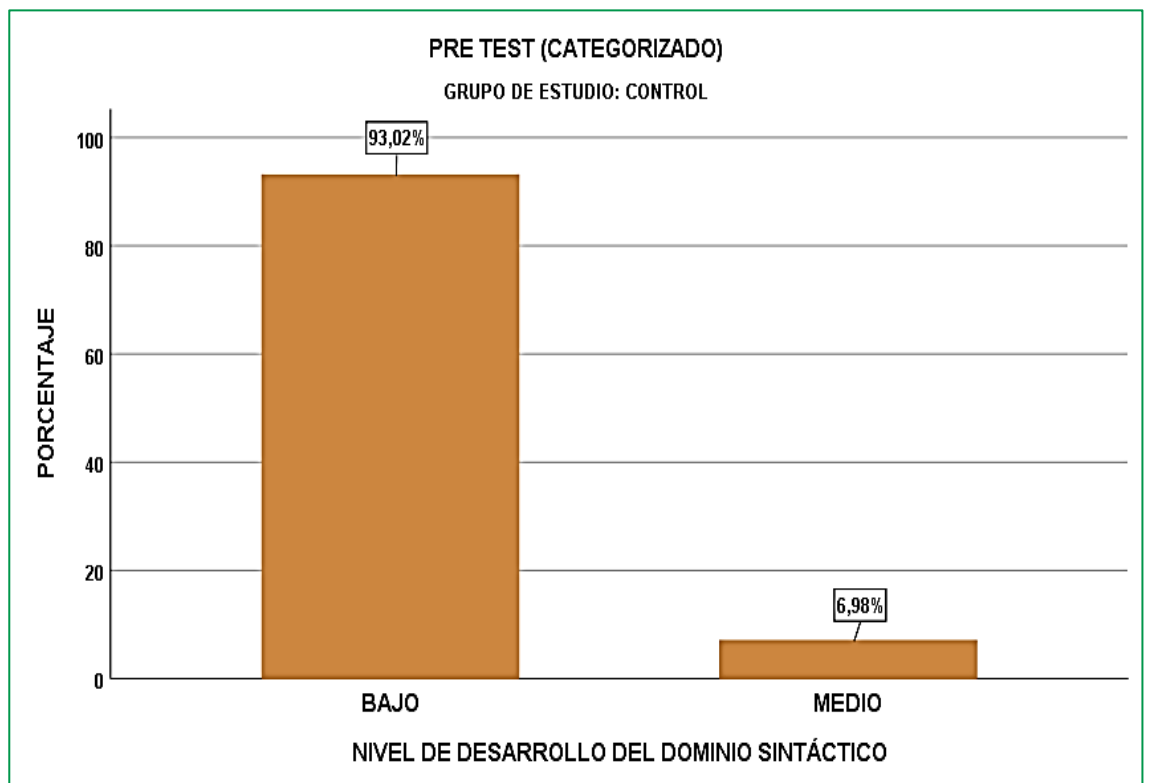
Tabla 11

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Control (Pre test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sintáctico	<i>Bajo</i>	80	93,02	93,02	93,02
	<i>Medio</i>	6	6,98	6,98	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 15

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Control (Pre test)



Interpretación: Para el dominio sintáctico, en el pre test del grupo control, los resultados de la tabla 11 y la figura 15 evidencian que, la mayoría de estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo (93.02%) y un reducido 6.98% tienen un

nivel medio. Estos datos nos permiten colegir que la mayoría de los alumnos tienen dificultades para estructurar ideas principales y secundarias teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión, producir textos orales utilizando la coherencia al realizar una exposición y comprender el significado adecuado de las palabras.

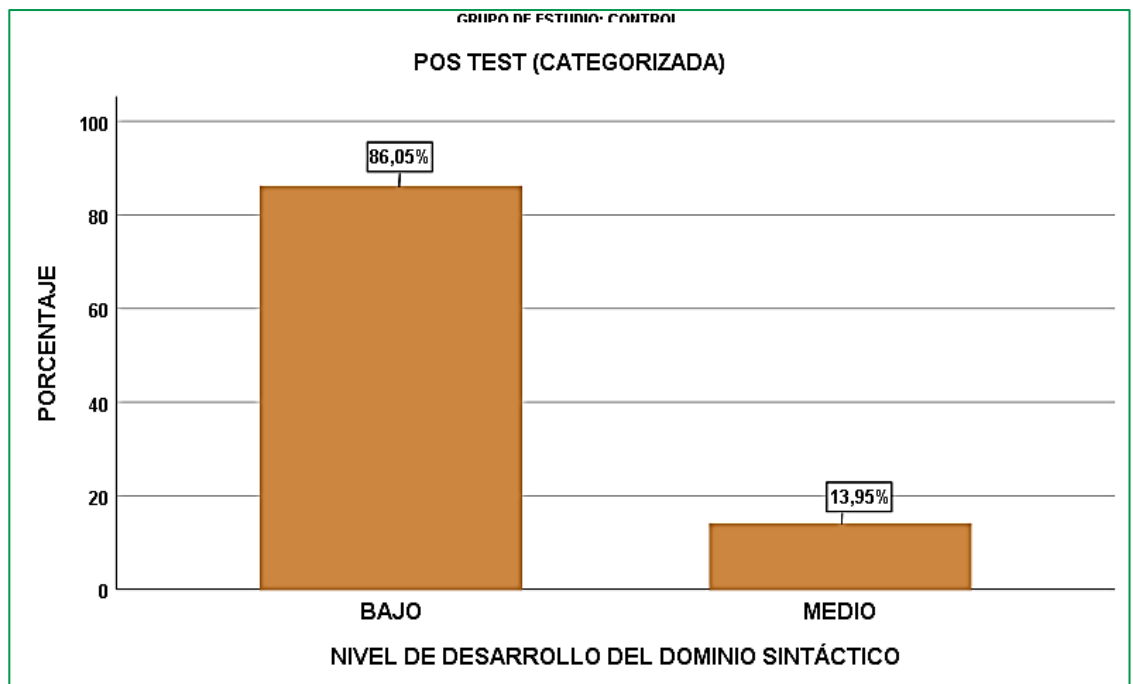
Tabla 12

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Control (Post test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sintáctico	<i>Bajo</i>	74	86,05	86,05	86,00
	<i>Medio</i>	12	14,00	13,95	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 16

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Control (Post test)



Interpretación: Para el caso del pos test en el grupo control, los resultados mostrados en la tabla 12 y figura 16 nos permite afirmar que, el 86.05% de los estudiantes tienen un nivel bajo del dominio sintáctico y un 13.95% poseen un nivel medio. En comparación a los resultados del pre test, se denota una ligera disminución del nivel bajo y un leve incremento en el nivel medio.

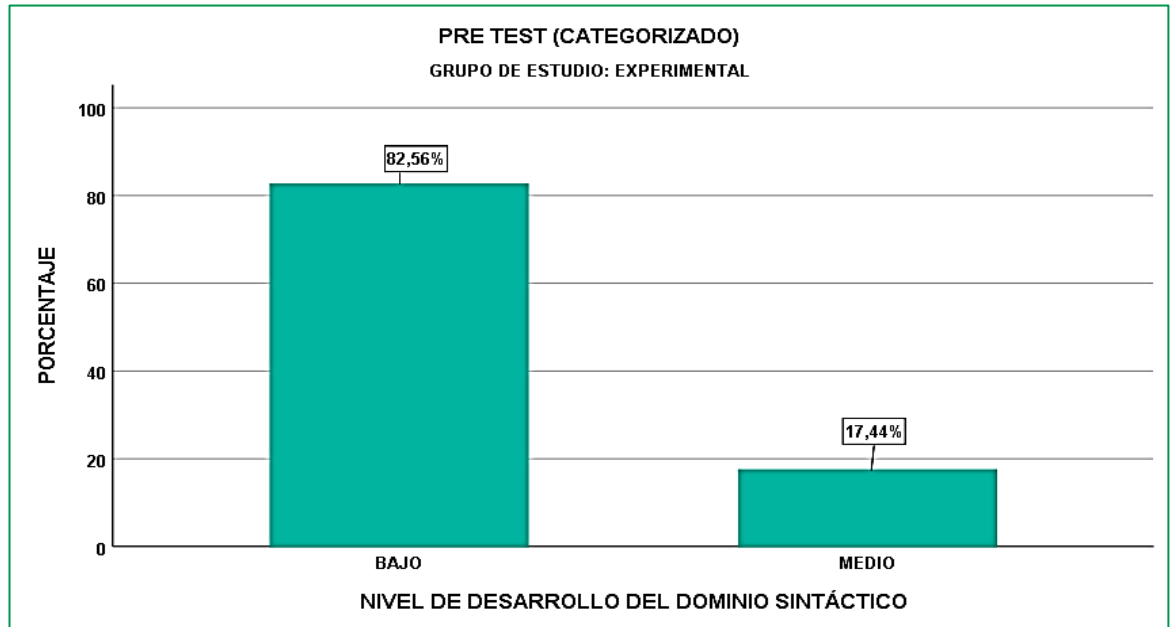
Tabla 13

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Experimental (Pre test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sintáctico	<i>Bajo</i>	71	82,56	82,56	82,56
	<i>Medio</i>	15	17,40	17,40	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 17

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Experimental (Pre test)



Interpretación: De acuerdo a la tabla 13 y figura 17 se puede mostrar que, en el dominio sintáctico del pre test para el grupo experimental, la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de desarrollo bajo, pues su porcentaje alcanzó a un 82.56%, mientras que el otro 17.40% poseen un nivel medio. A este grupo de estudiantes del grupo experimental se le administró el programa metodológico basado en la comprensión lectora y al finalizar el mismo se procedió a evaluar nuevamente su dominio sintáctico.

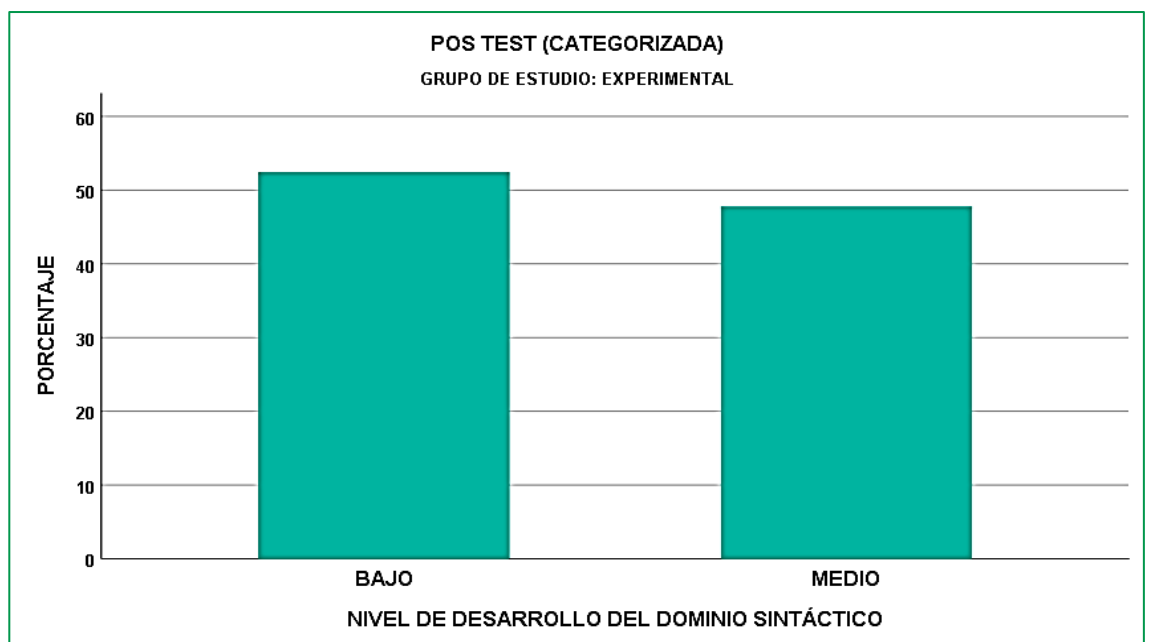
Tabla 14

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Experimental (Post test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sintáctico	<i>Bajo</i>	45	52,3	52,3	52,3
	<i>Medio</i>	41	47,7	47,7	100,0
	<i>Total</i>	86	100,0	100,0	

Figura 18

Nivel de desarrollo del dominio sintáctico del Grupo Experimental (Post test)



Interpretación: Para el pos test del grupo experimental en la tabla 15 y figura 19 se puede mostrar que, en el dominio sintáctico, la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de desarrollo bajo, dado que su porcentaje alcanzó a un 52.30% y un 47.70% se ubicaron en un nivel medio. En comparación a los resultados del

pre test, se evidencia una disminución de 30% en el nivel bajo, mientras que se mostró un incremento considerable de más del 30% en el nivel medio. Si bien no hay estudiantes con nivel alto, el aumento porcentual en el nivel medio y la disminución de estudiantes en el nivel bajo, muestran la eficacia del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el dominio sintáctico del lenguaje.

- **Dimensión:** Dominio pragmático

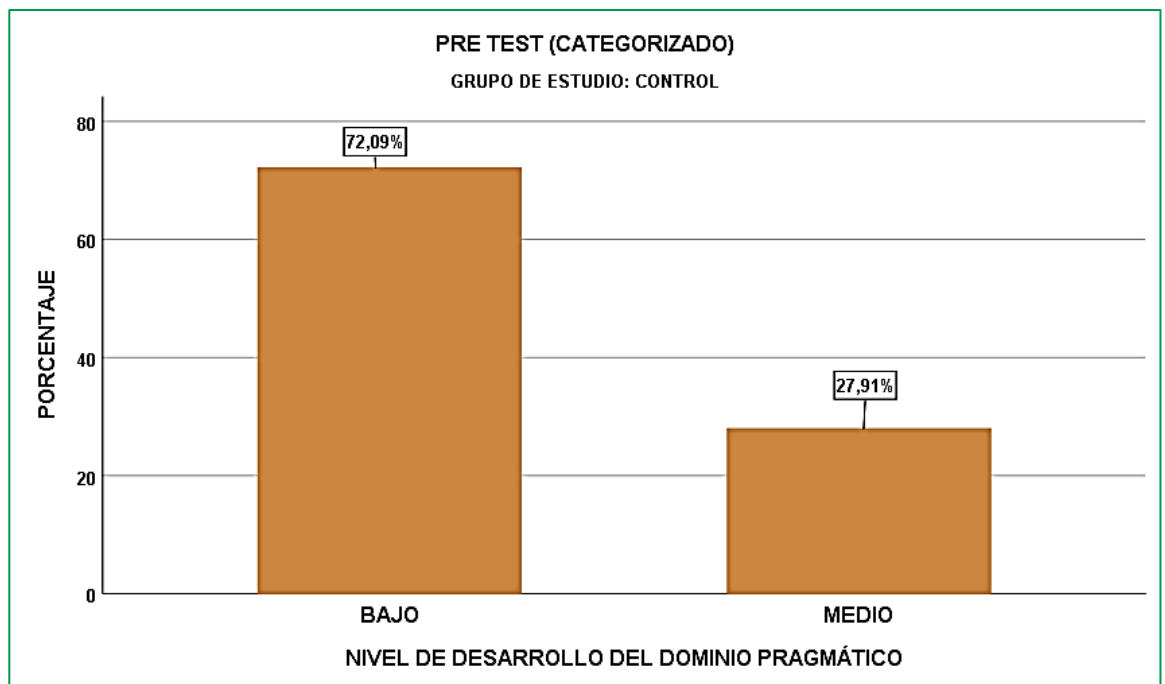
Tabla 15

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Control (Pre test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pragmático	Bajo	62	72,09	72,09	72,09
	Medio	24	27,91	27,91	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 19

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Control (Pre test)



Interpretación: Para el dominio pragmático, en el pre test del grupo control, los datos expresados en la tabla 15 y figura 19 nos permiten inferir que la mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo, pues alcanzaron un 72.09% mientras que el otro 27.91% tienen un nivel medio. Estos datos muestran que más estudiantes tienen deficiencias para emplear la pragmática enunciativa y la inferencia para deducir el significado de palabras de acuerdo a los grupos culturales, también para utilizar la pragmática textual para identificar la superestructura textual y la eficacia léxica, asimismo, para interpretar adecuadamente los mensajes según el contexto encontrando explicaciones apropiadas al emitir un discurso.

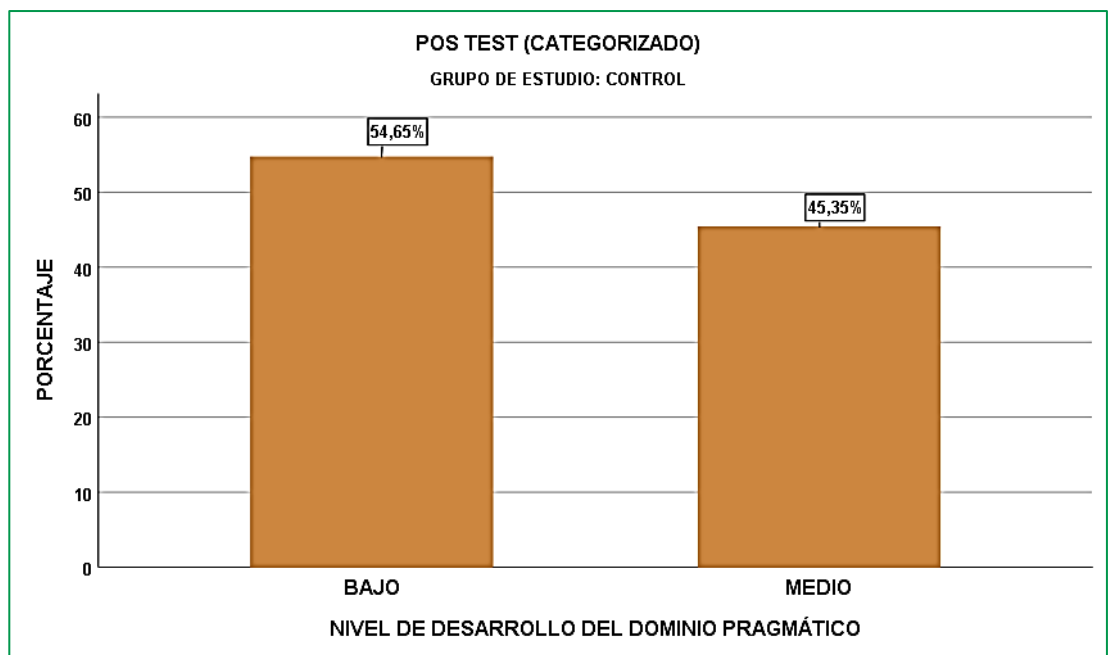
Tabla 16

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Control (Post test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pragmático	Bajo	47	54,65	54,65	54,65
	Medio	39	45,35	45,35	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 20

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Control (Post test)



Interpretación: Para el pos test del grupo experimental, en relación al dominio pragmático, se muestran los resultados en la tabla 16 y figura 20, donde la mayoría de los estudiantes tienen un nivel bajo, dado que alcanzaron un 54.65% y el otro 45.35% mostraron poseer el nivel medio. En comparación a los

resultados del pre test, se evidencia que existe una ligera disminución de estudiantes en el nivel bajo y un leve incremento en el nivel medio.

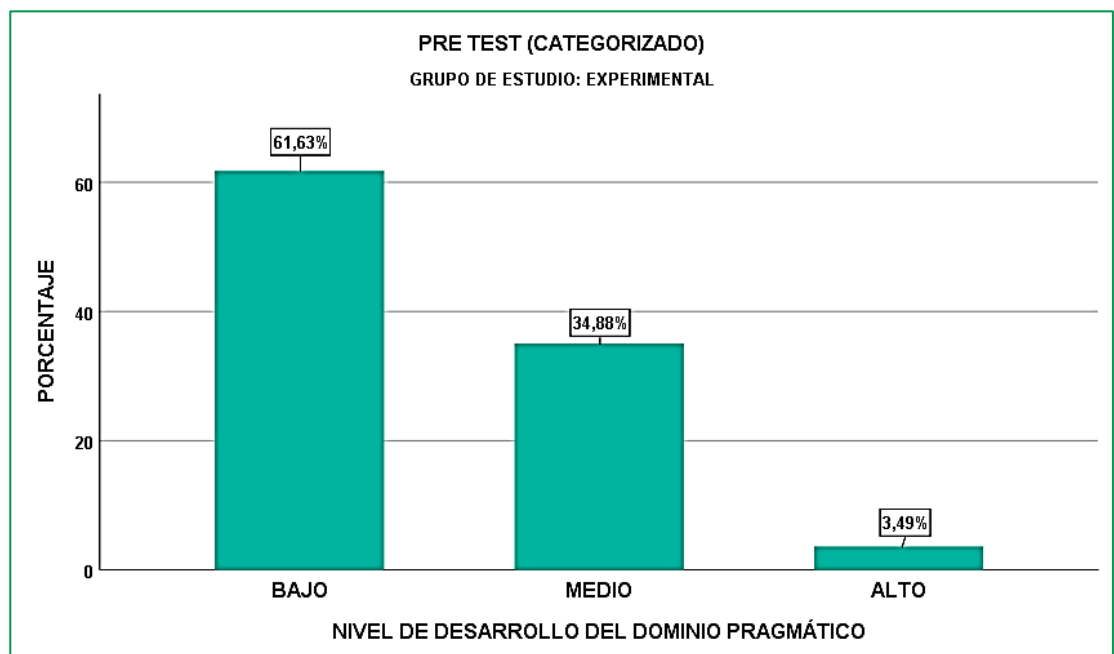
Tabla 17

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Experimental (Pre test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pragmático	Bajo	53	61,63	61,63	61,63
	Medio	30	34,88	34,88	96,50
	Alto	3	3,49	3,49	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 21

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Experimental (Pre test)



Interpretación: Para el dominio pragmático, en el pos test del grupo experimental, los datos de la tabla 17 y figura 21 nos evidencia que, la mayoría

de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo (61.63%), mientras que el 34.88% poseen el nivel medio y solo un 3.49% alcanzaron el nivel alto. Estos resultados implican que, la mayoría de los alumnos tienen dificultades para para emplear la pragmática enunciativa y la inferencia para deducir el significado de palabras de acuerdo a los grupos culturales, también para utilizar la pragmática textual para identificar la superestructura textual y la eficacia léxica, asimismo, para interpretar adecuadamente los mensajes según el contexto encontrando explicaciones apropiadas al emitir un discurso

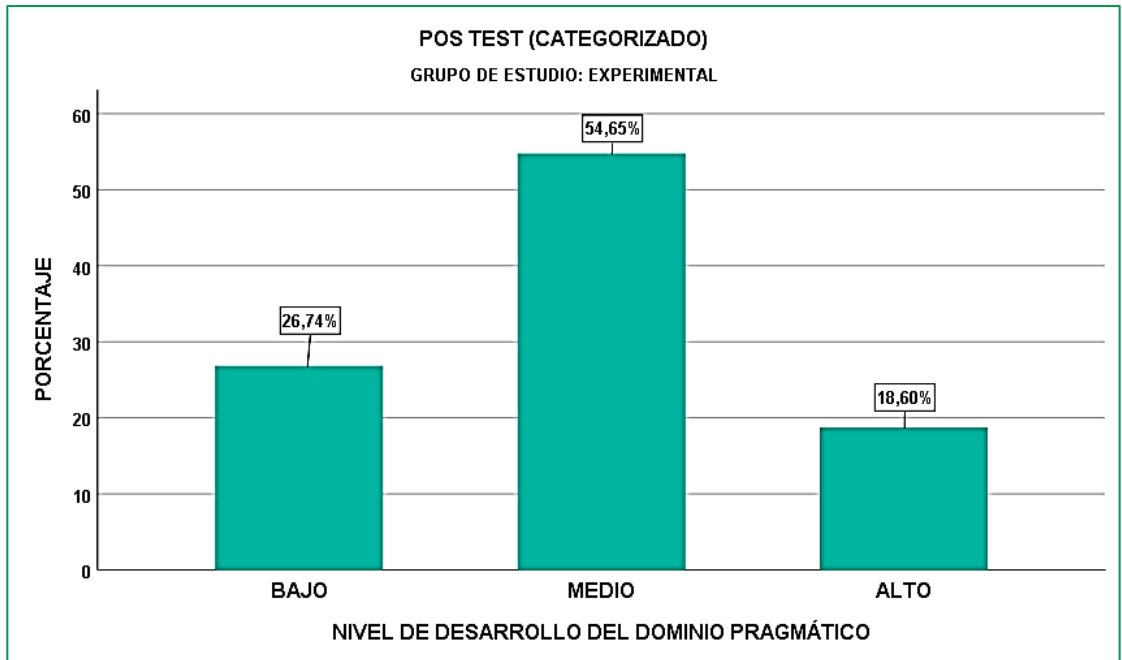
Tabla 18

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Experimental (Post test)

Dominio	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pragmático	Bajo	23	26,74	26,74	26,74
	Medio	47	54,65	54,65	81,40
	Alto	16	18,61	18,61	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 22

Nivel de desarrollo del dominio pragmático del Grupo Experimental (Post test)



Interpretación: Para el pos test del grupo experimental, en cuanto al dominio pragmático, los datos de la tabla 18 y figura 22 muestran que, más de la mitad de los estudiantes tienen un nivel medio (54.65%), un 26.74% poseen un nivel bajo y un 18.61% alcanzaron el nivel alto. El comparativo porcentual con los resultados del pre test evidencian que, existe un notorio incremento en el nivel medio, pasando de un 34.88% a un 54.65%, en cuanto al nivel alto, también se evidencia un aumento considerable de 3.49% hasta un 18.61%, mientras que en el nivel bajo se identificó una considerable disminución de más del 30%. Estos índices denotan la eficacia del programa metodológico basado en la comprensión lectora para el desarrollo del dominio pragmático.

- **Variable:** Inteligencia lingüística

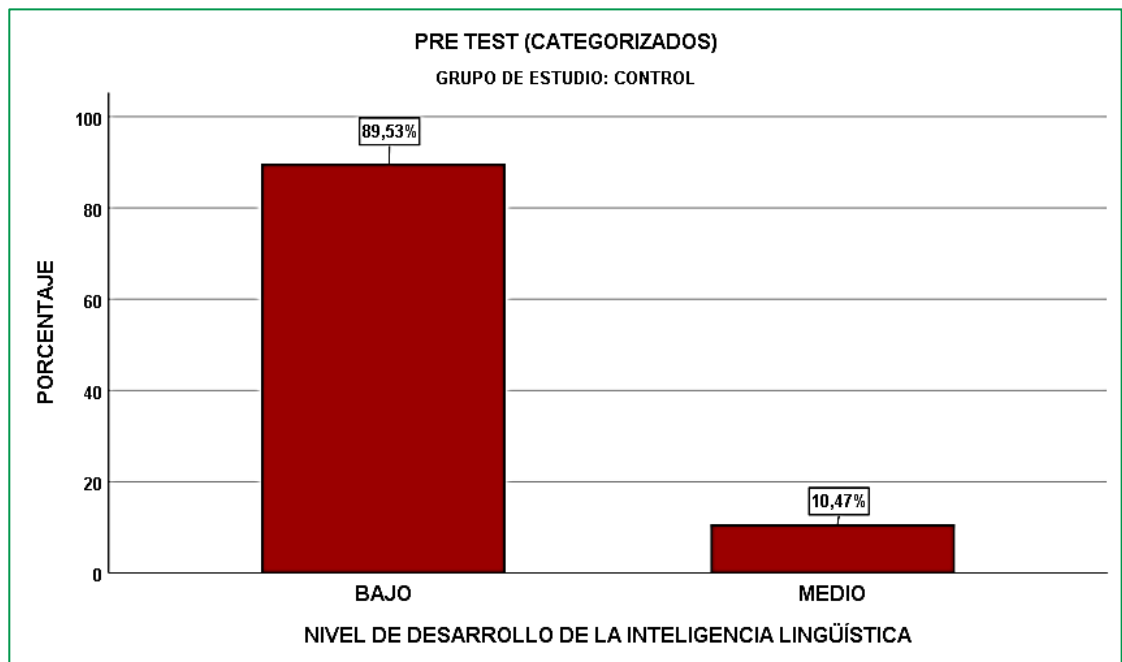
Tabla 19

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Crupo Control (Pre test)

Variable	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inteligencia lingüística	Bajo	77	89,53	89,53	89,53
	Medio	9	10,47	10,47	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 23

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Crupo Control (Pre test)



Interpretación: Para el pre test del grupo control, en cuanto al desarrollo de la inteligencia lingüística, los datos de la tabla 19 y figura 23 indican que, el 89,53% de estudiantes tienen nivel bajo, mientras que el otro 10.47% alcanzaron un nivel medio. Estos porcentajes denotan que la mayoría de los estudiantes tienen marcadas dificultades para el uso de los dominios semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje.

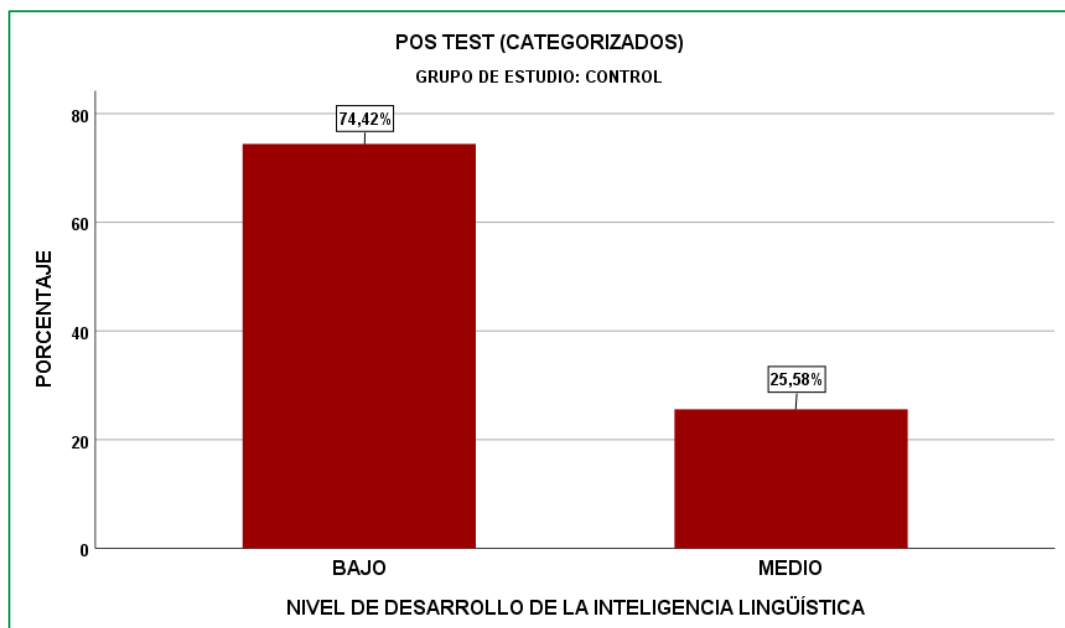
Tabla 20

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Crupo Control (Post test)

Variable	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inteligencia lingüística	Bajo	64	74,42	74,42	74,42
	Medio	22	25,58	25,58	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 24

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Crupo Control (Post test)



Interpretación: Del análisis de los datos de la tabla 20 y figura 24 podemos señalar que, para el pos test del grupo control, la mayoría de los estudiantes tienen un nivel bajo en el desarrollo de su inteligencia lingüística (74.42%) mientras que el 25.58% alcanzaron el nivel medio. En comparación a los

resultados del pre test, se puede evidenciar que hay un ligero declive en el nivel bajo y también un leve incremento en el nivel medio.

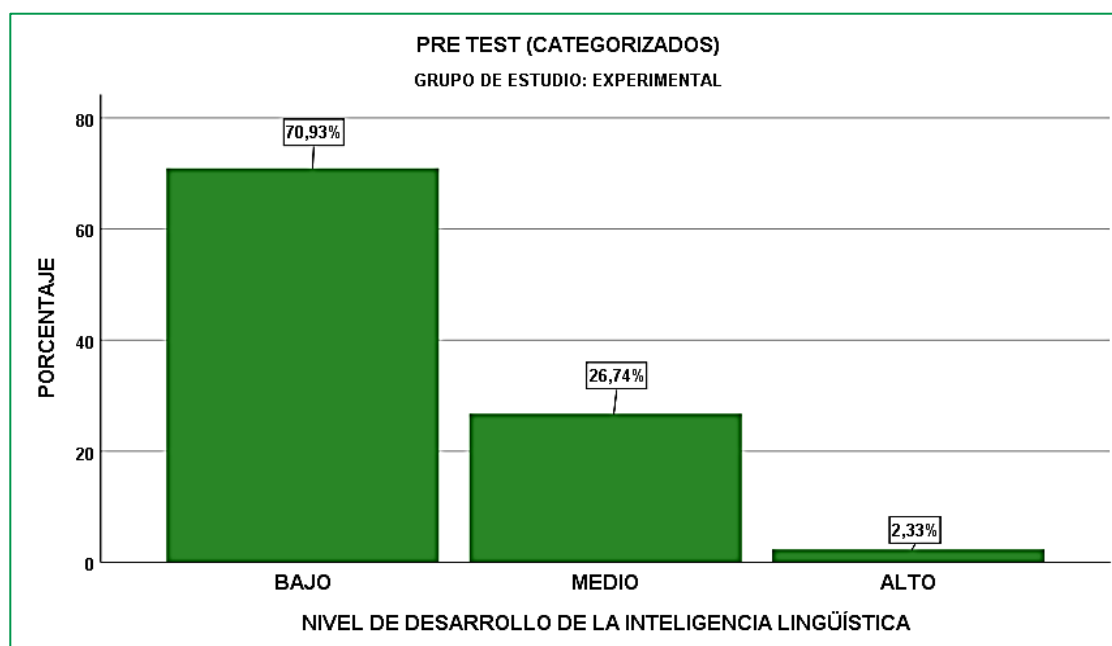
Tabla 21

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Grupo Experimental (Pre test)

Variable	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inteligencia lingüística	Bajo	61	70,93	70,93	70,93
	Medio	23	26,74	26,74	97,70
	Alto	2	2,33	2,33	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 25

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Grupo Experimental (Pre test)



Interpretación: Para el pre test del grupo experimental, en relación al desarrollo de la inteligencia lingüística, los datos de la tabla 21 y figura 25 nos muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo

(70.93%), mientras que el 26.74% tienen un nivel medio y solo el 2.33% alcanzaron el nivel alto. Estos índices porcentuales indican que la mayoría de los estudiantes poseen dificultades para el uso de los dominios semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje; es decir que, las habilidades relacionadas con la inteligencia lingüística no están desarrolladas en este grupo mayoritario de alumnos de la muestra.

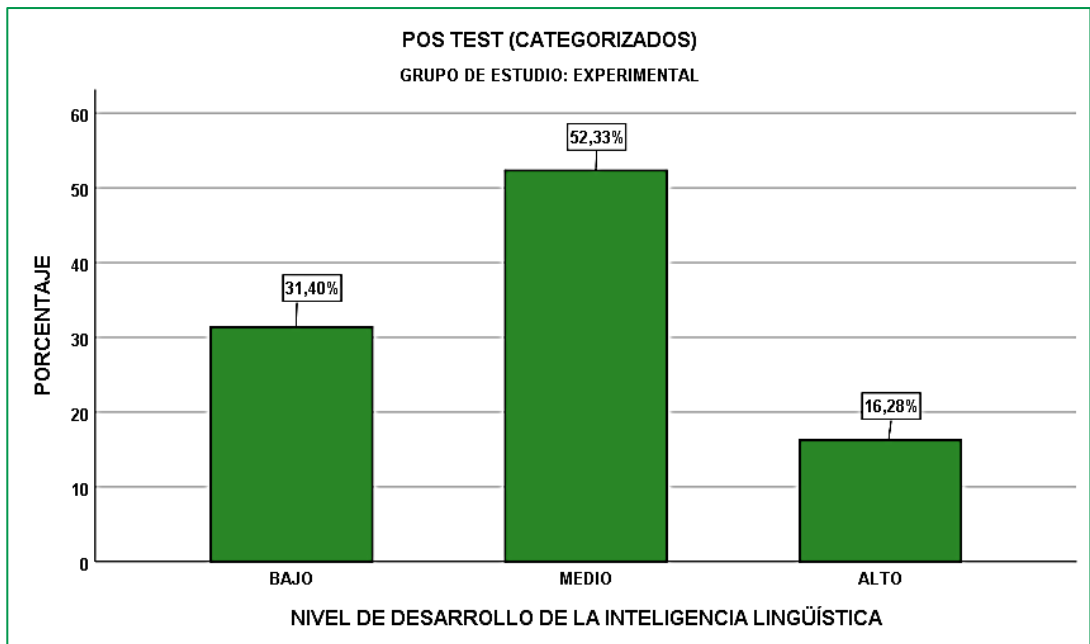
Tabla 22

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Grupo Experimental (Post test)

Variable	Nivel de desarrollo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inteligencia lingüística	Bajo	27	31,40	31,40	31,40
	Medio	45	52,33	52,33	83,70
	Alto	14	16,27	16,27	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Figura 26

Nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística del Grupo Experimental (Post test)



Interpretación: Para el pos test del grupo experimental, en cuanto al desarrollo de la inteligencia lingüística, los datos de la tabla 22 y figura 26 nos muestran que, más de la mitad de estudiantes de la muestra (52.33%) tienen un nivel medio, mientras que un 31.40% poseen un nivel bajo y el otro 16.27% alcanzaron el nivel alto. El análisis comparativo con los resultados del pre test nos permiten colegir que, hay un considerable incremento en el nivel medio desde un 26.74% en el pre test hasta el 52.33% en el post test, del mismo modo, se manifiesta un notable aumento de casi 15% en el nivel alto y una significativa disminución de casi un 40% en el nivel bajo. De esta manera, los datos mostrados nos permiten colegir que, se evidencia la eficacia del programa metodológico basado en la comprensión lectora para desarrollar la inteligencia lingüística.

Tabla 23*Estadísticos del Grupo Experimental (Pretest y Posttest)*

		Pre test	Post test
N	Válido	86	86
	Perdidos	0	0
Media		8,92	11,42
Mediana		9,00	11,00
Desviación estándar		2,479	2,843
Mínimo		5	5
Máximo		16	18

Interpretación: Del análisis de los datos contenidos en la tabla 23 se puede inferir que, la media para el grupo experimental en el pre test fue de 8.92 en escala vigesimal, mientras que en el pos test se incrementó a 11.42, mostrándose un aumento en 2.5 puntos. Lo que explicaría este avance es la eficacia del programa metodológico basado en la comprensión lectora para desarrollar la inteligencia lingüística.

Tabla 24*Estadísticos del Grupo Control (Pretest y Posttest)*

		Pre test	Post test
N	Válido	86	86
	Perdidos	0	0
Media		7,93	8,40
Mediana		7,00	8,50
Desviación estándar		2,162	2,203
Mínimo		2	4
Máximo		12	14

Interpretación: En cuanto al análisis de los datos de la tabla 24 se puede evidenciar que, la media del pre test del grupo control fue de 7.93 en escala vigesimal, mientras que la media del pos test fue de 8.40. En comparación con los avances evidenciados para el grupo experimental, en este grupo control se nota apenas un incremento de 0.47 puntos entre ambos puntajes.

4.3. Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis se realizó utilizando la Prueba de rangos de Wilcoxon, debido a que los resultados de la prueba de normalidad para la variable inteligencia lingüística y todas sus dimensiones, en su valor “p” fue menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$, por ello ameritó el uso de un estadístico no paramétrico.

Tabla 25

Prueba de normalidad de los datos

Variable / dimensión	Kolmogorov–Smirnov			Resultado
	Estadístico	gl	Sig.	
Inteligencia lingüística	0,227	172	0,02	No normal
Dominio semántico	0,375	172	0,01	No normal
Dominio sintáctico	0,338	172	0,00	No normal
Dominio pragmático	0,332	172	0,00	No normal

Nota: Tomado de la fuente base de datos

4.3.1. Prueba de hipótesis general

H₁: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye significativamente en desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022.

H₀: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora no influye significativamente en desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022.

- **Estadístico de la prueba de hipótesis:** Para la contrastación de la hipótesis general se utilizó la Prueba de rangos de Wilconxon, dado que los resultados de la prueba de normalidad resultaron no paramétricos.
- **Nivel de significación:** El nivel de significancia teórica es $\alpha = 0,05$, el cual equivale a un grado de confiabilidad de 95%.
- **Regla de decisión:**

Sig. $\geq \alpha$ = se acepta la hipótesis nula H₀

Sig. $< \alpha$ = se acepta la hipótesis alterna H₁

Tabla 26

Prueba de hipótesis general

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pos test – Pre test	Rangos negativos	1 ^a	9,50	9,50
	Rangos positivos	101 ^b	51,92	5243,50
	Empates	70 ^c		
	Total	172		

Nota: a. Pos test < Pre test b. Pos test > Pre test c. Pos test = Pre test

Estadísticos de prueba ^a	
	Pos test – Pre test
Z	-8,770 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon b. Se basa en rangos negativos.

- **Interpretación:** La tabla 26 muestra la valoración de los rangos promedios del pre test y del pos test, evidenciando una diferencia significativa entre ambas. Asimismo, se identificó una significancia de 0,000 el cual al ser menor a 0,05 se procede a aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula. Concluyéndose que, la aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye significativamente en desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC – 2022.

4.3.2. Prueba de la hipótesis específica 1:

H₁: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene repercusiones favorables para el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022.

H₀: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora no tiene repercusiones favorables para el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022.

- **Estadístico de la prueba de hipótesis específica 1:** Para la contrastación de la hipótesis general se utilizó la Prueba de rangos

de Wilconxon, dado que los resultados de la prueba de normalidad resultaron no paramétricos.

- **Nivel de significación:** El nivel de significancia teórica es $\alpha = 0,05$, el cual equivale a un grado de confiabilidad de 95%.
- **Regla de decisión:**

Sig. $\geq \alpha$ = se acepta la hipótesis nula H_0

Sig. $< \alpha$ = se acepta la hipótesis alterna H_1

Tabla 27

Prueba de hipótesis específica 1

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pos test – Pre test	Rangos negativos	1 ^a	9,50	9,50
	Rangos positivos	101 ^b	51,92	5243,50
	Empates	70 ^c		
	Total	172		

Nota: a. Pos test < Pre test b. Pos test > Pre test c. Pos test = Pre test

Estadísticos de prueba^a

	Pos test – Pre test
Z	-8,770 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon b. Se basa en rangos negativos.

- **Interpretación:** Los datos obtenidos en la tabla 27 muestran la valoración de los rangos promedios del pre test y del pos test, evidenciando una diferencia significativa entre ambas. Del mismo modo, se identificó una significancia de 0,000 el mismo que al ser menor a 0,05 se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. De esta manera se afirma que, la aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene repercusiones favorables para el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022.

4.3.3. Prueba de la hipótesis específica 2:

H₁: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene impacto positivo en el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022.

H₀: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora no tiene impacto positivo en el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022.

- **Estadístico de la prueba de hipótesis específica 2:** Para la contrastación de la hipótesis general se utilizó la Prueba de rangos de Wilcoxon, dado que los resultados de la prueba de normalidad resultaron no paramétricos.
- **Nivel de significación:** El nivel de significancia teórica es $\alpha = 0,05$, el cual equivale a un grado de confiabilidad de 95%.

- **Regla de decisión:**

Sig. $\geq \alpha$ = se acepta la hipótesis nula H_0

Sig. $< \alpha$ = se acepta la hipótesis alterna H_1

Tabla 28

Prueba de hipótesis específica 2

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pos test – Pre test	Rangos negativos	1 ^a	9,50	9,50
	Rangos positivos	101 ^b	51,92	5243,50
	Empates	70 ^c		
	Total	172		

Nota: a. Pos test < Pre test b. Pos test > Pre test c. Pos test = Pre test

Estadísticos de prueba ^a	
	Pos test – Pre test
Z	-8,770 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon b. Se basa en rangos negativos.

- **Interpretación:** La tabla 28 presenta la valoración de los rangos promedios del pre test y del pos test, evidenciando una diferencia significativa entre ambas. Asimismo, se pudo mostrar una significancia de 0,000 el cual al ser menor a 0,05 se procede a

aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula.
Concluyéndose que, la aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene impacto positivo en el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022

4.3.4. Prueba de la hipótesis específica 3:

H₁: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye favorablemente en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.

H₀: La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora no influye favorablemente en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.

- **Estadístico de la prueba de hipótesis específica 3:** Para la contrastación de la hipótesis general se utilizó la Prueba de rangos de Wilcoxon, dado que los resultados de la prueba de normalidad resultaron no paramétricos.
- **Nivel de significación:** El nivel de significancia teórica es $\alpha = 0,05$, el cual equivale a un grado de confiabilidad de 95%.
- **Regla de decisión:**

Sig. $\geq \alpha$ = se acepta la hipótesis nula H₀

Sig. $< \alpha$ = se acepta la hipótesis alterna H₁

Tabla 29*Prueba de hipótesis específica 3*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pos test – Pre test	Rangos negativos	1 ^a	9,50	9,50
	Rangos positivos	101 ^b	51,92	5243,50
	Empates	70 ^c		
	Total	172		

Nota: a. Pos test < Pre test b. Pos test > Pre test c. Pos test = Pre test

Estadísticos de prueba ^a	
	Pos test – Pre test
Z	-8,770 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon b. Se basa en rangos negativos.

- **Interpretación:** Los datos obtenidos en la tabla 29 muestran la valoración de los rangos promedios del pre test y del pos test, evidenciando una diferencia significativa entre ambas. Del mismo modo, se identificó una significancia de 0,000 el cual, al ser menor a 0,05 se procede a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. De esta manera se afirma que, la aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye favorablemente en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC – 2022.

4.4. Discusión de resultados

La investigación tuvo como objetivo general determinar los efectos del programa metodológico basado en la comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022. El análisis descriptivo evidenció que, en el pre test de los grupos experimental y control más del 80% de estudiantes obtuvieron un nivel bajo en el desarrollo de su inteligencia lingüística, mientras que cerca de un 18% tuvieron un nivel medio y solo un ligero 2% alcanzaron el nivel alto. Al finalizar la aplicación de la propuesta metodológica, se pudo mostrar un incremento significativo en el desarrollo de la inteligencia lingüística del grupo experimental, donde el nivel medio alcanzó más del 50%, también se identificó un aumento considerable en el nivel alto con más del 15%, del mismo modo se aprecia una disminución notable en el nivel bajo hasta un 35%. Tomando en cuenta los resultados del análisis inferencial mediante la Prueba de rangos de Wilcoxon se procedió a aceptar la hipótesis alterna, puesto que el valor de la significancia fue de 0,000 menor que 0,05, lo que se afirma que el programa metodológico basado en la comprensión lectora influye significativamente en desarrollo de la inteligencia lingüística.

Los resultados obtenidos en el presente estudio tienen coincidencia con la investigación realizada por Olivares (2018), quien en su tesis "Inteligencia lingüística asociada a la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Republica de Colombia - Tahuantinsuyo Ugel 02, 2016", utilizando la prueba de asociación (Chi-cuadrado $\chi^2 = 80.014$), evidenció el p valor fue menor al nivel de significancia asumido ($p = .05$), por lo que afirmó que hay

asociación entre la inteligencia lingüística y los logros en comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítico de los alumnos de la muestra.

Por otro lado, también existe similitud con la investigación realizada por Gusqui y Tixi (2016), quien realizó su estudio denominado “Estrategias metodológicas de comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, de la Escuela Boyacá Parroquia San Gerardo, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo, año lectivo 2013–2014”. Los principales resultados de esta tesis señalan que, la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora facilita el desarrollo de la inteligencia lingüística, a pesar que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra es bajo, se pudo notar que la inteligencia verbal fue desarrollada a partir de la aplicación de la propuesta metodológica. Si bien la muestra de estudio fue en niños de cuarto año, los resultados obtenidos tienen correspondencia con los datos obtenidos en la presente investigación para estudiantes universitarios.

Desde la perspectiva teórica, los resultados de nuestro estudio están circunscritos en la postura de Gardner (2001), quien manifiesta que el lenguaje en esencia puede ser transmitido por medio de la escritura y la lectura, asimismo señala que la herencia lingüística es posible ser desarrollada a partir de las habilidades vinculadas con la inteligencia lingüística. En este sentido, la comprensión lectora es una actividad cognitiva muy importante para que las personas puedan desarrollar o mejorar su inteligencia verbal, aspecto que en nuestra investigación se comprobó.

CONCLUSIONES

Primera: Para la variable inteligencia lingüística, se ha demostrado que el programa metodológico basado en la comprensión lectora influye significativamente en el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022, al evidenciarse mediante la prueba de rangos de Wilcoxon un valor de significancia = 0,00 el mismo que es menor a 0.05. Por otro lado, el análisis descriptivo evidenció que, para el grupo experimental, existe un incremento considerable en el desarrollo de la inteligencia lingüística entre el pre test y pos test, equivalente al 25.5% en el nivel medio y de 13.9% para el nivel alto, lo cual puede corroborarse en las tablas 21 y 22.

Segunda: En cuanto a la dimensión dominio semántico, se demostró que la aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene repercusiones favorables para el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022, al evidenciarse mediante la prueba de rangos de Wilcoxon un valor de significancia = 0,00 el mismo que es ser menor a 0.05. Asimismo, el análisis descriptivo evidenció que, para el grupo experimental, existe un incremento considerable en el dominio semántico del lenguaje entre el pre test y pos test, equivalente al 15% en el nivel medio y de 9.3% para el nivel alto, lo cual puede corroborarse en las tablas 9 y 10.

Tercera: En relación a la dimensión dominio sintáctico, se demostró que la aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene impacto positivo para el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022, al evidenciarse mediante la prueba de rangos de Wilcoxon un valor de significancia = 0,00 el mismo que es ser menor a 0.05. Asimismo, el análisis descriptivo evidenció que, para el grupo experimental, existe un incremento considerable en el dominio sintáctico del lenguaje

entre el pre test y pos test, equivalente al 30% en el nivel medio, lo cual puede corroborarse en las tablas 13 y 14.

Cuarta: Con respecto a la dimensión dominio pragmático, se demostró que la aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye favorablemente en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022, al evidenciarse mediante la prueba de rangos de Wilcoxon un valor de significancia = 0,00 el mismo que es ser menor a 0.05. Asimismo, el análisis descriptivo evidenció que, para el grupo experimental, existe un incremento considerable en el dominio semántico del lenguaje entre el pre test y pos test, equivalente al 19.77% en el nivel medio y de 15.12% para el nivel alto, lo cual puede corroborarse en las tablas 17 y 18.

RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda que la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión genere espacios de capacitación para sus docentes, en aspectos vinculados en el desarrollo de las competencias múltiples, incidiendo en el dominio de la competencia lingüística. Fundamentalmente, para profesores que dirigen las asignaturas relacionadas con las competencias comunicativas (Comunicación oral y escrita, comprensión y producción de textos).

Segunda: Al momento de planificar sus actividades académicas, los docentes de todo el sistema educativo y con mayor énfasis los del nivel universitario, deberían incluir actividades que apuesten por el desarrollo de la inteligencia lingüística. Toda vez que, el dominio de esta inteligencia forma parte de las competencias comunicativas, las cuales están relacionadas directamente con la formación de los cursos generales, establecidos por la Ley 30220.

Tercera: Tomando en cuenta que, el presente estudio demostró que, existe un alto impacto de la comprensión lectora en el desarrollo de la inteligencia lingüística, se sugiere al equipo directivo de las universidades incorporar estrategias que promuevan la práctica de la lectura comprensiva. Estas actividades podrían desarrollarse desde el ámbito curricular e incluso desde la práctica educativa no formal.

Cuarta: Los programas de estudios relacionados con la formación pedagógica (Facultad de Ciencias de la Educación), deben incorporar en su currículo algunas competencias, capacidades o contenidos relacionados al desarrollo de las inteligencias múltiples. De manera que, los futuros egresados de estas carreras profesionales puedan realizar su

práctica docente desde la perspectiva del enfoque por competencias vinculada a las inteligencias múltiples.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (2002) *Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*. Editorial Alfaomega Narcea.
- Armstrong, T. (2006) *Inteligencias Múltiples en el Aula. Guía práctica para educadores*. Editorial Paidós Educación.
https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf
- Aula planeta (18 de agosto de 2015) *Cómo trabajar las inteligencias múltiples en el aula*. <https://www.aulaplaneta.com/2015/08/18/recursos-tic/trabajar-inteligencias-multiples-aula>
- Aula planeta (13 de setiembre de 2017) *Cómo trabajar en clase la inteligencia verbal-lingüístico*. <https://www.aulaplaneta.com/2017/09/13/recursos-tic/trabajar-clase-la-inteligencia-verbal-linguistica>
- Baker, L. y Brown, A. (1984) Metacognitive skills and reading. *International Reading Association Handbook of Reading Research*, 1(13), 53-394.
- Barton, J. y Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 53(12), 334-359.
- Cabas Gómez, P.E. (2020). *Incidencia de la teoría de la inteligencia lingüística de Gardner en el fortalecimiento de la comprensión de textos en los estudiantes de Educación Básica en la I. E. D. Laura Vicuña de la ciudad de Santa Marta*. [Tesis de Maestría, Universidad de Pamplona].

http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/5089/1/Cabas_2021_TG.pdf

Cantero Sandoval, A. (2023). Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia lectora. En Becerra, M. (Coord.), *La educación lectora: ciencia para la sociedad*. (pp. 127–142) Editorial Octaedro.

<https://octaedro.com/en/book/la-educacion-lectora-ciencia-para-la-sociedad/>

Carbonell Sebarroja, C. (2015) *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Octaedro.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Barcelona. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Grao.

https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0525/documentos/Ensenar_lengua-Daniel_Cassanyetal.pdf

Cervantes Castro, R., Pérez Salas, J. y Analís Cortina, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: Caso específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Profesorado Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2),

73–114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>

Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Espinoza Ramos, L.A. (2019). *La aplicación de la estrategia didáctica DCCIV para desarrollar la inteligencia verbal y crítica en los estudiantes del quinto grado en el Área de Educación Cívica de la I. E.P. "Cima " en el año 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6880>

Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes. *Revista Formación Universitaria* 3(2), 21–28.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000200004

Galarza Malca, E.T. (2019). *Inteligencia lingüística y comprensión lectora en estudiantes de primaria de una Institución Educativa de Puente Piedra, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29269>

García, F., Ramírez, R., González, A. y Pisté, S. (2016). ¿Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior y la inteligencia de una persona se deben de medir por la capacidad lógico matemático y lingüístico? *Revista Culcyt* 13(59), 325–333.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7193309.pdf>

Gardner, H. (2001) *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Est_ructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20múltiples.pdf

Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós Espasa.

Goodman, K.S. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. Lectura y Vida.

Gonzales, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología* 12(36), 33-45.
<https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/html/>

Gonzales, L. y Ayarza, H. (Eds.). (1997). *Gestión docente universitaria. Modelos comparados*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Red de Cooperación en Políticas y Mecanismos sobre Docencia Universitaria
<https://cinda.cl/publicacion/gestion-docente-universitaria-modelos-comparados/>

Guerra, E. y Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Revista Zona Próxima*, 22(4), 33-55.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100004

Gutierrez–Braojos, C. y Salmerón, Pérez, H. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183–202.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>

Gusqui Gusqui, N.E. y Tixi Adriano, J.A (2016). *Estrategias metodológicas de comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, de la Escuela “Boyacá” Parroquia San Gerardo, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo, año lectivo 2013–2014*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].

<https://www.bibliotecasdelecuador.com/Record/oai:localhost:51000-2684>

Guzmán Pérez, M.E. (2020). *La inteligencia lingüística y la comprensión lectora en niños de 5to grado de la Unidad Educativa Camilo Gallego Domínguez, Guayaquil 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68509>

Jiménez Pérez, E., (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65–74.

<https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>

Lemaitre, M. y López, M. (Eds.). (2016). *Calidad de la formación universitaria Información para la toma de decisiones*. Centro Interuniversitario de

Desarrollo CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/calidad-de-la-formacion-universitaria-informacion-para-la-toma-de-decisiones/>

Macías, M. (2002). Las inteligencias múltiples. *Psicología del Caribe Universidad del Norte*, 10(4), 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

Ministerio de Educación (2007). *Las Inteligencias Múltiples: Serie 1 para docentes de Secundaria. Nuevos paradigmas educativos*. Edit. El Comercio S.A. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/13-fasciculo-8-inteligencias-multiples.pdf>

Monroy Quiro, N.B. (2020). *Inteligencia lingüística y comprensión de lectura en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Perú BIRF, San Miguel – Puno, 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/19817>

Morles, A. (2001). *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente*. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf

Olivares Alfaro, B. (2018). *Inteligencia lingüística asociada a la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa “Republica de Colombia”*

- *Tahuantinsuyo Ugel 02, 2016*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/13852>

Pazmiño Cevallos, K. (2021). *Fortalecimiento de la inteligencia lingüística verbal a través del método multisensorial en los niños/as*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3301/1/77456.pdf>

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. 07(04) 121 - 138. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>

Pernía Hernández, H. y Méndez Chacón, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 22(71), 107-115. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/html/>

Pinzás, J. (2003). *Metacognición & Lectura*. Edit. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002009>

Pinzás, J. (2008). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Edit. Ministerio de Educación del Perú. https://www.researchgate.net/publication/320007311_GUIA_DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSION LECTORA

Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161–188.

<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>

Rivera, P., Vargas, R. y Puigcercós, E. (Eds.). (2022). *Educación transformadora en la universidad*. Ed. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023674.pdf>

Sánchez, L. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Revista Diálogos* 6(9), 21–36.

<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2061/1/2.%20La%20comprension%20lectora.pdf>

Sánchez Carlessi, H. y Reyes Meza, C. (2015). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Editorial Business Support Aneth SRL.

https://www.academia.edu/78002369/METODOLOGIA_Y_DISEÑOS_EN_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA

Santos Angel, S.A. (2018). *La comprensión de textos escritos en el desarrollo de la inteligencia lingüística verbal en los estudiantes de cuarto grado de la Escuela de Educación Básica Franz Warzawa, Comuna Cadeate, Cantón Santa Elena, Provincia de Santa Elena, período lectivo 2018–2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena].

<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/4562>

Smith, F. (1997) *Para darle sentido a la lectura*. Cambridge University Press Edit.

Naval Carnero.

Solé Gallart, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Grao.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Editorial LIMUSA S.A

Trejo Cisneros, A. y Alarcón Pérez, L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6(12), 30-

38. <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/6/30.pdf>

Vargas Hernández, A. (2004). Antes y después de las inteligencias múltiples. *Revista Electrónica Educare*, 12(7), 91-104.

<https://doi.org/10.15359/ree.2004-7.4>

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Apreciado (a) estudiante (a): El presente cuestionario tiene el propósito de recoger información respecto al desarrollo de tu inteligencia lingüística, de acuerdo a tus dominios semántico, sintáctico y pragmático. Por ello, te solicito que respondas con mucha sinceridad a las siguientes preguntas. Recuerda que, tu opinión es importante para el logro de nuestros objetivos de investigación. Muchas gracias.

Semestre:					Programa de estudios:		
Género:	M		F				

Instrucciones: A continuación te presento un texto narrativo, lee de manera silenciosa las veces que consideres necesaria utilizando las estrategias de lectura que conoces. Luego, responde a cada una de las preguntas marcando entre las alternativas la respuesta que consideres correcta.. No olvides que, tus respuestas serán completamente confidenciales. Muchas gracias por tu apoyo.

Texto 1

A pesar de ser zambo y de llamarse López, quería parecerse cada vez menos a un zaguero de Alianza Lima y cada vez más a un rubio de Filadelfia. La vida se encargó de enseñarle que si quería triunfar en una ciudad colonial más valía saltar las etapas intermediarias y ser antes que un blanquito de acá un gringo de allá. Toda su tarea en los años que lo conocí consistió en deslopizarse y deszambarse lo más pronto posible y en americanizarse antes de que le cayera el huaico y lo convirtiera para siempre, digamos, en un portero de banco o en un chofer de colectivo. Tuvo que empezar por matar al peruano que había en él y por coger algo de cada gringo que conoció. Con el botín se compuso una nueva persona, un ser hecho de retazos, que no era ni zambo ni gringo, el resultado de un cruce contranatura, algo que su vehemencia hizo derivar, para su desgracia, de sueño rosado a pesadilla infernal.

Pero no anticipemos. Precisemos que se llamaba Roberto, que años después se le conoció por Bobby, pero que en los últimos documentos oficiales figura con el nombre de Bob. En su ascensión vertiginosa hacia la nada fue perdiendo en cada etapa una sílaba de su nombre. Todo empezó la tarde en que un grupo de blanquiñosos jugábamos con una pelota en la plaza Bolognesi. Era la época de las vacaciones escolares y los muchachos que vivíamos en los chalets vecinos, hombres y mujeres, nos reuníamos allí para hacer algo con esas interminables tardes de verano. Roberto iba también a la plaza, a pesar de estudiar en un colegio fiscal y de no vivir en chalet sino en el último callejón que quedaba en el barrio. Iba a ver jugar a las muchachas y a ser saludado por algún blanquito que lo había

visto crecer en esas calles y sabía que era hijo de la lavandera. Pero en realidad, como todos nosotros, iba para ver a Queca.

Todos estábamos enamorados de Queca, que ya llevaba dos años siendo elegida reina en las representaciones de fin de curso. Queca no estudiaba con las monjas alemanas del Santa Úrsula, ni con las norteamericanas del Villa María, sino con las españolas de la Reparación, pero eso nos tenía sin cuidado, así como que su padre fuera un empleadito que iba a trabajar en ómnibus o que su casa tuviera un solo piso y geranios en lugar de rosas. Lo que contaba entonces era su tez capulí, sus ojos verdes, su melena castaña, su manera de correr, de reír, de saltar y sus invencibles piernas, siempre descubiertas y doradas y que con el tiempo serían legendarias.

Roberto iba sólo a verla jugar, pues ni los mozos que venían de otros barrios de Miraflores y más tarde de San Isidro y de Barranco lograban atraer su atención. Peluca Rodríguez se lanzó una vez de la rama más alta de un ficus, Lucas de Tramontana vino en una reluciente moto que tenía ocho faros, el chancho Gómez le rompió la nariz a un heladero que se atrevió a silbarnos, Armando Wolff estrenó varios ternos de lanilla y hasta se puso corbata de mariposa. Pero no obtuvieron el menor favor de Queca. Queca no le hacía caso a nadie, le gustaba conversar con todos, correr, brincar, reír, jugar al vóleibol y dejar al anochecer a esa banda de adolescentes sumidos en profundas tristezas sexuales que sólo la mano caritativa, entre las sábanas blancas, consolaba.

Fue una fatídica bola la que alguien arrojó esa tarde y que Queca no llegó a alcanzar y que rodó hacia la banca donde Roberto, solitario, observaba. ¡Era la ocasión que esperaba desde hacía tanto tiempo! De un salto aterrizó en el césped, gateó entre los macizos de flores, saltó el seto de granadilla, metió los pies en una acequia y atrapó la pelota que estaba a punto de terminar en las ruedas de un auto. Pero cuando se la alcanzaba, Queca, que estiraba ya las manos, pareció cambiar de lente, observar algo que nunca había mirado, un ser retaco, oscuro, bembudo y de pelo ensortijado, algo que tampoco le era desconocido, que había tal vez visto como veía todos los días las bancas o los ficus, y entonces se apartó aterrorizada.

Roberto no olvidó nunca la frase que pronunció Queca al alejarse a la carrera: "Yo no juego con zambos". Estas cinco palabras decidieron su vida. Todo hombre que sufre se vuelve observador y Roberto siguió yendo a la plaza en los años siguientes, pero su mirada había perdido toda inocencia. Ya no era el reflejo del mundo sino el órgano vigilante que cala, elige, califica. Queca había ido creciendo, sus carreras se hicieron más moderadas, sus faldas se alargaron, sus saltos perdieron en impudicia y su trato con la pandilla se volvió más distante y selectivo. Todo eso lo notamos nosotros, pero Roberto vio algo más: que Queca tendía a descartar de su atención a los más trigueños, a través de sucesivas comparaciones, hasta que no se fijó más que en Chalo Sander, el chico de la banda que tenía el pelo más claro, el cutis sonrosado y que estudiaba además en un colegio de curas

norteamericanos. Cuando sus piernas estuvieron más triunfales y torneadas que nunca ya sólo hablaba con Chalo Sander y la primera vez que se fue con él de la mano hasta el malecón comprendimos que nuestra deidad había dejado de pertenecernos y que ya no nos quedaba otro recurso que ser como el coro de la tragedia griega, presente y visible, pero alejado irremisiblemente de los dioses.

Desdeñados, despechados, nos reuníamos después de los juegos en una esquina, donde fumábamos nuestros primeros cigarrillos, nos acariciábamos con arrogancia el bozo incipiente y comentábamos lo irremediable. A veces entrábamos a la pulpería del chino Manuel y nos tomábamos una cerveza. Roberto nos seguía como una sombra, desde el umbral nos escrutaba con su mirada, sin perder nada de nuestro parloteo, le decíamos a veces hola zambo, tómate un trago y él siempre no, gracias, será para otra ocasión, pero a pesar de estar lejos y de sonreír sabíamos que compartía a su manera nuestro abandono.

Y fue Chalo Sander naturalmente quien llevó a Queca a la fiesta de promoción cuando terminó el colegio. Desde temprano nos dimos cita en la pulpería, bebimos un poco más de la cuenta, urdimos planes insensatos, se habló de un rapto, de un cargamontón. Pero todo se fue en palabras. A las ocho de la noche estábamos frente al ranchito de los geranios, resignados a ser testigos de nuestra destitución. Chalo llegó en el carro de su papá, con un elegante smoking blanco y salió al poco rato acompañado de una Queca de vestido largo y peinado alto, en la que apenas reconocimos a la compañera de nuestros juegos. Queca ni nos miró, sonreía apretando en sus manos una carterita de raso. Visión fugaz, la última, pues ya nada sería como antes, moría en ese momento toda ilusión y por ello mismo no olvidaríamos nunca esa imagen, que clausuró para siempre una etapa de nuestra juventud.

Fragmento tomado del cuento "Alienación" de Julio Ramón Ribeyro.

Dominio semántico: Están relacionadas necesariamente con la comprensión del texto.	
1.	En el texto, la palabra <i>“escrutaba”</i> puede ser reemplazado de manera más efectiva por el término: a) analizaba b) examinaba c) insultaba d) ocultaba
2.	De acuerdo con el texto, el término <i>“deslopizarse”</i> semánticamente, es equivalente a: a) La pérdida del apellido López. b) Dejar de ser zambo. c) Abandonar su situación de pobre. d) Tener cuidado con el huayco.
3.	En el texto se manifiesta <i>“Con el botín se compuso una nueva persona, un ser hecho de retazos, que no era ni zambo ni gringo, el resultado de un cruce contranatura, algo que su vehemencia hizo derivar, para su desgracia, <u>de sueño rosado a pesadilla infernal</u>”</i> . La expresión subrayada indica que el protagonista del cuento:

	<p>a) Las cosas le salieron tal y como lo planificó.</p> <p>b) No creyó que las cosas le hubieran sido tan fáciles de lograr.</p> <p>c) Se convirtió en un ser excepcional, muy favorecido por el destino.</p> <p>d) No logró su propósito, al contrario, las cosas le salieron mal.</p>		
4.	<p>En el texto se señala “Cuando sus piernas estuvieron más triunfales y torneadas que nunca ya sólo hablaba con Chalo Sander”. Esta afirmación alude a Queca, desde el punto de vista de:</p> <p>a) Su desarrollo físico</p> <p>b) Su madurez mental</p> <p>c) La habilidad para conquistar a los hombres.</p> <p>d) Decisión por salir de la pobreza.</p>		
5.	<p>Con respecto a las ideas del cuento, relaciona las palabras de la columna “A” con sus respectivos significados de la columna “B”, luego marca la alternativa que representa la relación correcta:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Columna “A”</p> <p>1. Fugaz</p> <p>2. Parloteo</p> <p>3. Desdeñado</p> <p>4. Reluciente</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Columna “B”</p> <p>A. Que tiene brillo</p> <p>B. Sentirse despreciado</p> <p>C. Realizar una charla</p> <p>D. Aquello que es momentáneo</p> </td> </tr> </table> <p>a) 1C-2D-3A-4B</p> <p>b) 1D-2C-3B-4A</p> <p>c) 1A-2C-3B-4D</p> <p>d) 1B-2D-3A-4C</p>	<p>Columna “A”</p> <p>1. Fugaz</p> <p>2. Parloteo</p> <p>3. Desdeñado</p> <p>4. Reluciente</p>	<p>Columna “B”</p> <p>A. Que tiene brillo</p> <p>B. Sentirse despreciado</p> <p>C. Realizar una charla</p> <p>D. Aquello que es momentáneo</p>
<p>Columna “A”</p> <p>1. Fugaz</p> <p>2. Parloteo</p> <p>3. Desdeñado</p> <p>4. Reluciente</p>	<p>Columna “B”</p> <p>A. Que tiene brillo</p> <p>B. Sentirse despreciado</p> <p>C. Realizar una charla</p> <p>D. Aquello que es momentáneo</p>		
6.	<p>En el texto se refiere a “trigueños” como equivalente a:</p> <p>a) Las personas de piel oscura.</p> <p>b) Los adolescentes que se dedican a cultivar trigo.</p> <p>c) Los jóvenes que viven en el barrio “El Trigal”.</p> <p>d) Los amigos pobres de Roberto</p>		
7.	<p>En el cuento se describe a Queca como una señorita de “melena castaña” esta característica significa:</p> <p>a) Poseer piel de color oscuro.</p> <p>b) Tener ojos marrones</p> <p>c) Tener un árbol que da frutos sabrosos como la nuez.</p> <p>d) Poseer cabello de color semejante a la cáscara de la castaña.</p>		
<p>Dominio sintáctico: Las preguntas no están relacionadas con la comprensión del texto.</p>			
8.	<p>En la oración “Queca era una adolescente extrovertida, le encantaba platicar con todos, <u>pero</u>, Roberto ni sus amigos pudieron conquistarla” El conector subrayado puede ser sustituido por:</p> <p>a) Sin embargo</p> <p>b) Aún</p> <p>c) Todavía</p> <p>d) Incluso</p>		

9.	<p>Señala la oración que tiene inadecuada construcción sintáctica:</p> <p>a) Roberto, por todos su medios, quería tener éxito.</p> <p>b) Finalmente, Queca terminó pagando el precio de sus malas decisiones.</p> <p>c) Los amigos de Roberto le dijeron de que el problema no era de ellos.</p> <p>d) Queca representa a una jovencita moderna con matices de avaricia.</p>
10.	<p>Señala la oración que tiene adecuada construcción sintáctica:</p> <p>a) En toda la tarde nadie se ha acordado que mañana irían a visitar a Queca.</p> <p>b) Roberto duerme mucho los sábados como trabaja toda la semana.</p> <p>c) Robertó le manifestó a Peluca Rodriguez: Prefiero estudiar con mis cuadernos a no con los tuyos.</p> <p>d) La pandilla de Roberto con la que sale a la calle es de su colegio.</p>
11.	<p>Completa la oración siguiente con el nexos más adecuado:</p> <p><i>La profesora de Queca estuvo contenta sus estudiantes aprobaron el examen.</i></p> <p>a) que</p> <p>b) porque</p> <p>c) por qué</p> <p>d) porqué</p>
12.	<p>Completa la oración siguiente con el nexos más adecuado:</p> <p><i>..... no me arriesgo es a enamorarme de una mujer como Queca.</i></p> <p>a) A lo que</p> <p>b) Que</p> <p>c) Lo que</p> <p>d) Aunque</p>
13.	<p>Completa la oración siguiente con el nexos más adecuado:</p> <p><i>La mujer viste ayer por la noche era Queca.</i></p> <p>a) quien</p> <p>b) que</p> <p>c) a la que</p> <p>d) de quien</p>
<p>Dominio pragmático: Las preguntas están relacionadas necesariamente con la comprensión del texto.</p>	
14.	<p>De acuerdo a las ideas del texto, el escenario del cuento se realiza en un espacio:</p> <p>a) Andino</p> <p>b) Costeño</p> <p>c) Rural campestre</p> <p>d) Frígido ubicado en la Antártida.</p>
15.	<p>La frase de Queca: “Yo no juego con zambos”, de acuerdo al contexto donde se produjo, tuvo un mensaje:</p> <p>a) Esperanzador para Roberto.</p> <p>b) Aleccionador para Queca.</p> <p>c) Detonante para Roberto, pues ella exteriorizó lo que pensaba de personas como él.</p> <p>d) Reflexivo para el lector, dado que define cómo algunas mujeres discriminan.</p>
16.	<p>En el texto, el término “retaco”, de acuerdo al uso lingüístico contextual, significa:</p> <p>a) Persona de baja estatura.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> b) Individuo con piel oscura. c) Sujeto que vive en lugares marginales. d) Persona mal vestida.
17.	<p>De acuerdo al texto, Queca habría asistido a la fiesta promocional con Chalo Sander debido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A una obligación de sus padres b) Al estatus social de Chalo c) A querer buscar una excusa para desentenderse de los chicos del barrio de Roberto. d) A que Roberto y sus amigos estaban ebrios.
18.	<p>En el texto, fundamentalmente se aborda el tema de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La injusticia b) El amor no correspondido c) La pérdida de la identidad d) La búsqueda del éxito
19.	<p>En la parte inicial del texto, con respecto al status social y económico de Queca, podría afirmarse que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pertencía a la posición social de Chalo Sander. b) Compartían el mismo estatus que Roberto y sus amigos. c) Tenía una condición de solvencia económica, pues vivía en Villa María. d) Tenía mejor condición económica que las personas que vivían en Miraflores.
20.	<p>Desde el contexto de su escritura, ¿Cuál habría sido el propósito del cuento?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dar a conocer la realidad de los jóvenes de la costa limeña. b) Enviar un mensaje reflexivo sobre la alienación. c) Informar sobre el valor del verdadero amor. d) Narrar la historia de un amor no correspondido.

ANEXO 2

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE MEDICIÓN: JUICIO DE EXPERTOS

INFORME DE APLICACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Título del trabajo de investigación: Efectos de un programa metodológico basado en la comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en los alumnos de la UNDOC-2022
- 1.2. Apellidos y nombres del experto: Valentín Kelgorijo, Teófilo Félix
- 1.3. Institución donde labora: UNDOC
- 1.4. Instrumento evaluado: Cuestionario de inteligencia lingüística

II. ASPECTOS EVALUADOS:

CRITERIOS	INDICADOR	ESCALAS DE VALORACIÓN			
		MUY BUENA (9-10)	BUENA (7-8)	REGULAR (5-6)	MALA (0-4)
1. Claridad	Presenta lenguaje apropiado y pertinente.	9✓			
2. Objetividad	Se expresa con ítems que miden con objetividad.	9			
3. Intencionalidad	Están relacionadas con los objetivos del estudio.	10			
4. Organización	Está organizado de manera lógica y por dimensiones.	9			
5. Consistencia	Expresa soporte teórico científico visible.	10			
6. Coherencia	Los ítems se vinculan en dimensiones e indicadores.	9			
7. Pertinencia	El instrumento mide lo que se pide en la investigación.	9			
8. Metodología	El instrumento responde al diseño de investigación.	10			
9. Amplitud	La cantidad de preguntas es suficiente.	10			
10. Construcción	La formulación de los ítems expresa construcción gramatical óptima.	10			
SUB TOTAL POR INDICADORES		95	-	-	-
TOTAL GENERAL		95			
Muy bueno: 91-100 (Aplicable) Bueno: 71-90 (Aplicable)					
Regular: 51- 70 (Aplicable después de corregir) Malo: 0-50 (No aplicable)					

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICABLE

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95

Cerro de Pasco 10 de Octubre de 2022

Apellidos y nombres del evaluador:

Dr. Valentín Kelgorijo, Teófilo Félix

DNI: 04078715



Firma

INFORME DE APLICACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Título del trabajo de investigación: "EFECTOS DE UN PROGRAMA METODOLÓGICO BASADO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN ALUMNOS DE LA UNDAC 2022"

1.2. Apellidos y nombres del experto CUYUBAMBA ZEVALLOS, Nancy Marivel

1.3. Institución donde labora: UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

1.4. Instrumento evaluado: CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

II. ASPECTOS EVALUADOS:

CRITERIOS	INDICADOR	ESCALAS DE VALORACIÓN			
		MUY BUENA (9-10)	BUENA (7-8)	REGULAR (5-6)	MALA (0-4)
1. Claridad	Presenta lenguaje apropiado y pertinente.	9			
2. Objetividad	Se expresa con ítems que miden con objetividad.	9			
3. Intencionalidad	Están relacionadas con los objetivos del estudio.	10			
4. Organización	Está organizado de manera lógica y por dimensiones.	10			
5. Consistencia	Expresa soporte teórico científico visible.	9			
6. Coherencia	Los ítems se vinculan en dimensiones e indicadores.	10			
7. Pertinencia	El instrumento mide lo que se pide en la investigación.	10			
8. Metodología	El instrumento responde al diseño de investigación.	9			
9. Amplitud	La cantidad de preguntas es suficiente.		8		
10. Construcción	La formulación de los ítems expresa construcción gramatical óptima.	9			
SUB TOTAL POR INDICADORES		85	8		
TOTAL GENERAL		93			
Muy bueno: 91-100 (Aplicable) Bueno: 71-90 (Aplicable) Regular: 51- 70 (Aplicable después de corregir) Malo: 0-50 (No aplicable)					

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICABLE

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

93

Cerro de Pasco 21 de octubre de 2022

Apellidos y nombres del evaluador:

Dr. CUYUBAMBA ZEVALLOS, Nancy
Marivel DNI: 04079175



Firma

INFORME DE APLICACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Título del trabajo de investigación: "Efectos de un programa metodológico basado en la comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC-2022"
- 1.2. Apellidos y nombres del experto: Dr. Basilio Rivera Honorio
- 1.3. Institución donde labora: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
- 1.4. Instrumento evaluado: Cuestionario de inteligencia lingüística

II. ASPECTOS EVALUADOS:

CRITERIOS	INDICADOR	ESCALAS DE VALORACIÓN			
		MUY BUENA (9-10)	BUENA (7-8)	REGULAR (5-6)	MALA (0-4)
1. Claridad	Presenta lenguaje apropiado y pertinente.	✓			
2. Objetividad	Se expresa con ítems que miden con objetividad.	✓			
3. Intencionalidad	Están relacionadas con los objetivos del estudio.	✓			
4. Organización	Está organizado de manera lógica y por dimensiones.	✓			
5. Consistencia	Expresa soporte teórico científico visible.	✓			
6. Coherencia	Los ítems se vinculan en dimensiones e indicadores.	✓			
7. Pertinencia	El instrumento mide lo que se pide en la investigación.	✓			
8. Metodología	El instrumento responde al diseño de investigación.	✓			
9. Amplitud	La cantidad de preguntas es suficiente.	✓			
10. Construcción	La formulación de los ítems expresa construcción gramatical óptima.	✓			
SUB TOTAL POR INDICADORES		✓			
TOTAL GENERAL		100			
Muy bueno: 91-100 (Aplicable) Bueno: 71-90 (Aplicable)					
Regular: 51-70 (Aplicable después de corregir) Malo: 0-50 (No aplicable)					


III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICABLE

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100

Cerro de Pasco 15 de octubre de 2022

Apellidos y nombres del evaluador:
Dr. Basilio Rivera Honorio

DNI: 04000369


Firma

ANEXO 3

PROCEDIMIENTO DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Se realizó la prueba de confiabilidad del cuestionario de inteligencia lingüística, mediante la aplicación del instrumento a una prueba piloto, cuyos resultados fueron interpretados mediante el Alfa de Cronbach, determinándose el siguiente valor:

Variable	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Inteligencia lingüística	0,822	45

Nota: Fuente obtenida de la prueba piloto

En este caso, el valor del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach para el cuestionario de inteligencia lingüística fue de 0,822. Al respecto, Hernández et al. (2014), señala que en las pruebas de fiabilidad los valores “oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición” (p. 207). Desde esta óptica, para nuestra investigación, el resultado del procesamiento de la prueba piloto mediante el valor del Alfa de Cronbach= 0,822 indica un nivel alto de confiabilidad, concluyéndose que el instrumento es confiable.

ANEXO 4

PROGRAMA METODOLÓGICO BASADO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA (PMBCL)

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Institución de aplicación del PMBCL: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

1.2. Asignatura: Comunicación Oral y Escrita

1.3. Semestre: Primero

1.4. Duración: 05 talleres

1.5. N° horas por taller: 02

II. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA:

El Programa Metodológico Basado en la Comprensión Lectora está constituido por un conjunto de actividades pedagógicas de tres fases: planificación, ejecución y evaluación. El programa tiene como sustento teórico los niveles de la comprensión lectora, a partir del cual se diseñan talleres académicos que son ejecutados en estudiantes universitarios del primer ciclo de formación. El propósito de los talleres es contribuir al desarrollo de la inteligencia lingüística de los alumnos del grupo experimental.

III. OBJETIVO DEL PROGRAMA:

Diseñar, ejecutar y evaluar los talleres académicos con el fin de desarrollar la inteligencia lingüística de los estudiantes.

IV. FASES DEL PROGRAMA:

4.1. Planificación o diseño:

En esta fase corresponde realizar las siguientes actividades:

- Aplicación del cuestionario de pre test.
- Caracterización de los estudiantes, tomando en cuenta el ciclo de ubicación, programa de estudio y tipo de asignatura.
- Revisión de los referentes teóricos sobre la inteligencia lingüística tomando en cuenta los dominios semántico, sintáctico y pragmático.
- Selección de los tipos de texto para ser incluido en los talleres académicos.
- Elección de lecturas que formarán parte de los talleres académicos.
- Construcción de preguntas para la evaluar la comprensión lectora en los textos seleccionados.
- Organización de los talleres según los propósitos del programa, en base a las estrategias antes, durante y después de la lectura, de acuerdo a los fundamentos de Isabel Solé.

4.2. Ejecución:

En esta fase se desarrolla los talleres académicos, según la siguiente descripción:

N°	Taller	Propósito	Duración
01	Identificación de ideas importantes y secundarias del texto.	Reconocer las ideas relevantes y secundarias del texto.	02 horas

02	Determinación de propósitos de la lectura, predicciones e hipótesis de prelectura.	Utilizar adecuadamente las estrategias previas a la lectura.	02 horas
03	Características de los tipos de texto: textos continuos y no continuos.	Identificar los rasgos fundamentales de los textos continuos y no continuos	02 horas
04	Inferencias y sentido semántico de las palabras en la lectura.	Utilizar estrategias para inferir significados de las palabras del texto, a partir del contexto.	02 horas
05	Lectura crítica	Utilizar estrategias para la comprensión de ideas del nivel crítico.	02 horas

4.3. Evaluación:

Esta fase se realiza dos actividades:

- Después de la realización de cada taller académico se efectúa un proceso metacognitivo de las actividades desarrolladas, tomando en cuenta aquellos logros y dificultades, desde la mirada de la eficacia del programa.
- Una vez finalizado todos los talleres se realiza la evaluación global de las acciones pedagógicas desarrolladas, los cuales serán corroborados con los resultados de la aplicación del post test.

TALLER 02:

DETERMINACIÓN DE PROPÓSITOS DE LA LECTURA, PREDICCIONES E HIPÓTESIS DE
PRELECTURA

I. DATOS INFORMATIVOS:	
1.1.ASIGNATURA:	Comunicación Oral y Escrita
1.2.SEMESTRE:	I
1.3.UNIDAD:	IV
1.4.SEMANA:	12
1.5.DURACIÓN:	02 horas
1.6.DOCENTE:	Ulises Espinoza Apolinario

PROPÓSITO:	Utilizar adecuadamente las estrategias previas a la lectura.
------------	--

II. SECUENCIA DIDÁCTICA:			
MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<p>Actividad 1: Bienvenida a estudiantes.</p> <p>Actividad 2: El docente presenta imágenes de las portadas de varios libros y los estudiantes realizan anticipaciones sobre su contenido.</p> <p>Actividad 3: Los estudiantes explican los propósitos que tendrían para leer una carta y para leer una poesía.</p> <p>Actividad 4: El docente realiza la lectura de un párrafo del cuento y pide a sus estudiantes a formular hipótesis de lo que sucederá más adelante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portadas de libros ▪ Texto de lectura. 	20'
Proceso	<p>Actividad 4: El docente utilizando un PPT realiza la explicación teórica sobre las estrategias para determinar los propósitos del texto, para realizar predicciones e hipótesis de la lectura. El docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PPT ▪ Texto de trabajo. 	70'

	<p>realiza un modelaje sobre la utilización de cada una de las estrategias.</p> <p>Actividad 5: Los estudiantes realizan ejercicios sobre determinación de propósitos, predicciones e hipótesis en diversos textos. El docente monitorea el proceso</p> <p>Actividad 6: El docente, realiza actividades de reforzamiento en aspectos sobre los cuales los estudiantes tienen dificultades o dudas.</p>		
Salida	<p>Actividad 7: Los estudiantes resuelven los ejercicios de aplicación sobre las estrategias de pre lectura estudiadas.</p> <p>Actividad 8: El profesor invita a los estudiantes a realizar un proceso metacognitivo, sobre lo que aprendió, incidiendo en aspectos que aún puede seguir mejorando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios prácticos 	10'

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Cassany D. (1998). Enseña lengua. Edit. Grao. Barcelona.
- Solé I. (1996). Estrategias de Lectura Edit. Grao. Barcelona.

ANEXO 5: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: EFECTOS DE UN PROGRAMA METODOLÓGICO BASADO EN LA COMPRESIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN ALUMNOS DE LA UNDAC - 2022.

PROBLEMA A INVESTIGAR	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA												
<p>Problema general ¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora contribuirá al desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022?</p> <p>Problemas específicos a) ¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora favorecerá al dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022? b) ¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora contribuirá al dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022? c) ¿El programa metodológico basado en la comprensión lectora favorecerá al dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022?</p>	<p>Objetivo general Determinar los efectos del programa metodológico basado en la comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022.</p> <p>Objetivos específicos a) Identificar las implicancias del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022. b) Reconocer el impacto del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022. c) Identificar los resultados del programa metodológico basado en la comprensión lectora en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.</p>	<p>Hipótesis general La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye significativamente en desarrollo de la inteligencia lingüística en alumnos de la UNDAC - 2022.</p> <p>Hipótesis específicas HE1. La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene repercusiones favorables para el dominio semántico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022. HE2. La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora tiene impacto positivo en el dominio sintáctico del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022. HE3. La aplicación del programa metodológico basado en la comprensión lectora influye favorablemente en el dominio pragmático del lenguaje en alumnos de la UNDAC - 2022.</p>	<p>Variable independiente Programa metodológico basado en la comprensión lectora</p> <p>Variable dependiente Inteligencia lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación del programa metodológico. ▪ Ejecución del programa metodológico. ▪ Evaluación del programa metodológico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominio semántico ▪ Dominio sintáctico ▪ Dominio pragmático 	<p>Tipo y nivel de Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuantitativa ▪ Explicativa <p>Diseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Univariado ▪ Cuasiexperimental <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Grupo</th> <th>Pre test</th> <th>Experimento</th> <th>Post test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GE</td> <td>01</td> <td>X</td> <td>02</td> </tr> <tr> <td>GC</td> <td>01</td> <td>-</td> <td>02</td> </tr> </tbody> </table> <p>Donde: GE = Grupo experimental GC = Grupo control 01 = Pre test 02 = Post test X = Aplicación del PMBCL</p> <p>Población:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 928 estudiantes <p>Muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 172 estudiantes 	Grupo	Pre test	Experimento	Post test	GE	01	X	02	GC	01	-	02
Grupo	Pre test	Experimento	Post test														
GE	01	X	02														
GC	01	-	02														