

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION
Enrique Guzmán y Valle
Alma Mater del Magisterio Nacional
ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**Relación de la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la
especialidad de primaria en el Instituto Peruano de la Ciencia y La Cultura del
distrito de Ventanilla de la región Callao**

Presentada por

Primitiva MEZA ARTEAGA

Asesor

Consuelo Nora CASIMIRO URCOS

**Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Docencia Universitaria**

Lima – Perú

2018

**Relación de la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la
especialidad de primaria en el Instituto Peruano de la Ciencia y La Cultura del
distrito de Ventanilla de la región Callao**

A Dios, mis padres, mi esposo, José Carlos
Jiménez Limaylla y a mis hijos José, Jiovana,
Nilton, Marilyn y nietos por su apoyo
incondicional en todo este tiempo.

Reconocimientos

A Dios por fortalecerme día a día.

A mis padres por haberme inculcado buenos valores,
familiares y amigos quienes me apoyaron en mi
investigación.

A mis profesores de estudios quienes me motivaron
en esta investigación.

Tabla de contenidos

Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi
Capítulo I. Planteamiento del problema	13
1.1 Determinación del problema	13
1.2 Formulación del problema	14
1.2.1. Problema general	14
1.2.2. Problemas específicos	14
1.3 Objetivos	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos específicos	15
1.4 Importancia y alcances de la investigación	15
1.5 Limitaciones de la investigación	15
Capítulo II. Marco teórico	17
2.1 Antecedentes de la investigación	17
2.1.1. Antecedentes nacionales	17
2.1.2. Antecedentes internacionales	20
2.2 Bases teóricas	23
2.2.1. La Comprensión Lectora	23
2.2.2. Lectura y Comprensión Lectora	24
2.2.3. El Proceso de la Lectura	30
2.2.4 Modelos Explicativos de la Comprensión Lectora	31
2.2.5. Métodos Ascendentes y Descendentes	33
2.2.6. Niveles de Comprensión Lectora	36
2.2.7. Estructura y tipos de texto	39
2.2.8. Factores Principales de la Comprensión Lectora	43

2.2.9. Las estrategias o habilidades cognitivas	45
2.2.10 La enseñanza de la comprensión lectora. Antes de la lectura	51
2.2.11. Estrategias de enseñanza	64
2.2.12. Los métodos, técnicas y procedimientos	65
2.2.13. Procesamiento de la información	67
2.2.14. El Rendimiento Académico	68
2.2.15. Evaluación del rendimiento académico	70
2.3 Definición de términos básicos	73
Capítulo III. Hipótesis y variables	75
3.1 Hipótesis	75
3.1.1. Hipótesis general	75
3.1.2. Hipótesis específicas	75
3.2 Variables	75
3.3 Operacionalización de variables	76
Capítulo IV. Metodología	77
4.1 Enfoque de la investigación	77
4.2 Tipo de investigación	77
4.3 Diseño de investigación	77
4.4 Población y muestra	78
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	80
4.6 Tratamiento estadístico	81
Capítulo V. Resultados	82
5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos	82
5.2. Presentación y análisis de resultados	83
5.3. Discusión de resultados	93
Conclusiones	97
Recomendaciones	98
Referencias	99
Apéndices	103
Apéndice A. Matriz de consistencia	104
Apéndice B. Operacionalización de variables	106
Apéndice C. Instrumento	107
Apéndice D. Prueba de comprensión lectora	109

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de la muestra en la institución	79
Tabla 2. Reconocimiento de ideas centrales	83
Tabla 3. Síntesis y resumen de argumento de la lectura	84
Tabla 4. Inferencia	85
Tabla 5. Niveles de comprensión lectora	86
Tabla 6. Niveles del rendimiento académico	87
Tabla 7. Relación entre el comprensión lectora y rendimiento académico	89
Tabla 8. Prueba Chi-Cuadrado de la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico	90
Tabla 9. Análisis de correlación	91
Tabla 10. Análisis de varianza	91
Tabla 11. Prueba T-Student	92
Tabla 12. Resumen del modelo: coeficiente de determinación	93

Lista de figuras

Figura 1. Reconocimiento de ideas centrales	84
Figura 2. Síntesis y resumen de argumento de la lectura	85
Figura 3. Inferencia	86
Figura 4. Niveles de comprensión lectora	87
Figura 5. Niveles del rendimiento académico	88
Figura 6. Análisis de la regla de decisión	90

Resumen

La presente investigación estudia la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Superior de la Especialidad de Educación Primaria del IPEC de Ventanilla. La Hipótesis que se formula es La comprensión lectora de los estudiantes tiene una relación directa con su rendimiento académico. La población estuvo conformada de los alumnos de la especialidad de educación primaria del turno diurno del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao en el periodo 2006. (N=126). En la elaboración de los instrumentos del estudio se consideró las fuentes del problema de investigación, la hipótesis planteada conducente al cumplimiento de los objetivos correspondientes, utilizándose las siguientes técnicas que nos permitirán recoger la información y medir las variables de manera objetiva. Se encontró que el 74,6% de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del I.P.E.C. tienen un nivel de comprensión lectora deficiente, el 20.6% presenta un nivel de comprensión lectora regular y el 4.8% de los alumnos presenta un nivel de comprensión lectora bueno. Se determinó que el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao es regular en un 79.4%, y el 20.6% de los alumnos tienen un alto rendimiento académico. Se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, al 95% de confianza ($p\text{-valor}=0.032 < 0.05$), asimismo en el análisis de las correlaciones entre la comprensión lectora y el rendimiento académico se observa una correlación baja pero significativa al 1% de significancia estadística.

Palabras claves: Comprensión lectora, Rendimiento académico.

Abstract

The present research studies the relationship between reading comprehension and the academic performance of the students of Higher Education of the Specialty of Primary Education of IPEC of Ventanilla. The hypothesis that is formulated is the reading comprehension of students has a direct relationship with their academic performance. The population was conformed of the students of the specialty of primary education of the diurnal shift of the IPEC of the District of Ventanilla of the Callao Region in the period 2006. (N = 126). In the elaboration of the instruments of the study, the sources of the research problem were considered, the proposed hypothesis leading to the fulfillment of the corresponding objectives, using the following techniques that will allow us to collect the information and measure the variables objectively. It was found that 74.6% of the students of the Primary Education specialty of the I.P.E.C. they have a poor level of reading comprehension, 20.6% have a level of reading comprehension and 4.8% of students have a good level of reading comprehension. It was determined that the academic performance of the students of the specialty of IPEC of the District of Ventanilla of the Callao Region is regular in 79.4%, and 20.6% of the students have a high academic performance. It was found that there is a statistically significant relationship between reading comprehension and academic performance, at 95% confidence (p -value = 0.032 < 0.05), also in the analysis of the correlations between reading comprehension and academic performance we observed a low but significant correlation at 1% statistical significance.

Keywords: Reading comprehension, academic performance.

Introducción

La presente investigación se realizó en el Instituto Peruano de la Ciencia y la Cultura del Distrito de Ventanilla de la Región Callao, con el propósito de estudiar de qué manera influye la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.

La capacidad de comprender, entender e interpretar textos escritos ha causado gran preocupación en el país, así como en muchos países de Latinoamérica, la necesidad de investigar sobre el tema se vuelve relevante en estos tiempos ya que muchos alumnos universitarios e incluso los mismos docentes leen muy poco y cuando leen lo hacen con muchas dificultades y deficiencias en la comprensión lectora. Es decir, no existe arraigado el hábito de lectura en nuestros estudiantes, pues carecen de criterios, gusto, dedicación y capacidad para leer, lo que se expresa en una baja comprensión lectora cuando por necesidad u obligación impuesta por el requisito de aprobar en una asignatura – deben realizar la lectura de partes, secciones o capítulo de tal o cual libro.

La tesis tiene la siguiente estructura:

El capítulo I contiene el marco teórico, sobre la base de cada una de las variables intervinientes en la investigación tales como: comprensión lectora así como conceptos relacionado al rendimiento académico. Conocimientos que sustentan la operacionalización de cada una de las variables y sus respectivos indicadores.

En el capítulo II se describe el problema objeto de la investigación, su importancia, los alcances y las limitaciones en el desarrollo de la misma.

El capítulo III está referido a la metodología de la investigación, donde se expresan los objetivos, la hipótesis, las variables, conceptualización y operacionalización, el tipo y diseño de la investigación, la población y la muestra de estudio.

En el capítulo IV se detalla el análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos, la técnica de recolección de datos, el tratamiento estadístico, los resultados bajo los procedimientos estadísticos planteados, la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados, y las recomendaciones.

Finalmente, se incluye en los anexos los instrumentos usados, el tratamiento de validez y confiabilidad de los instrumentos, así como la matriz de consistencia.

En esta breve introducción no quiero expresar sino el más caro deseo de contribuir al logro de una mejora de la calidad educativa.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

La investigación de comprensión lectora y rendimiento académico ha causado preocupación a nivel de centro América y América del Sur, especialmente en el Perú, la capacidad de comprender, entender e interpretar textos escritos. Ya que ocupamos el último lugar de comprensión lectora.

Es por eso que existe la necesidad de investigar sobre el tema ya que muchos alumnos universitarios e incluso los mismos docentes leen muy poco y cuando leen lo hacen con muchas dificultades y deficiencias en la comprensión lectora.

Es decir, no existe arraigado el hábito de lectura en nuestros estudiantes, pues carecen de criterios, gusto, dedicación y capacidad para leer, lo que se expresa en una baja comprensión lectora cuando por necesidad u obligación impuesta por el requisito de aprobar en una asignatura – deben realizar la lectura de partes, secciones o capítulo de tal o cual libro. Y lo es más grave, esta baja comprensión lectora va a relacionarse o repercutir en la persistencia de un ya casi tradicionalmente rendimiento o baja capacidad de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de primaria en el IPEC de Ventanilla.

Sin duda, existen un conjunto de causas y factores extrauniversitarios (económicos, sociales, culturales, educativos, políticos, estructurales e históricos) que vienen determinando esta falta de hábito y baja comprensión lectora en los estudiantes. También existen otros factores propiamente universitarios que constituyen variables que vienen condicionando o relacionando significativamente en la falta de hábito y baja comprensión lectora en dichos estudiantes.

Así tenemos: las deficiencias en la enseñanza de las asignaturas que tienen relación con la enseñanza de la lectura, es decir: Métodos del Trabajo Intelectual, Español,

Literatura; así mismo la no motivación ni promoción de la lectura en sus asignaturas de especialidad por parte de la gran mayoría de los docentes que enseñan en los Institutos Pedagógicos y facultades; igualmente, la falta de promoción o bibliotecas de Instituto Pedagógico y Universidades; además la ausencia de investigaciones y propuesto de didácticos o estrategias metodológicas de enseñanza de lectura comprensiva ante la problemática de la pobreza lectora de nuestros estudiantes; finalmente, la ausencia de seminarios o talleres de lectura con métodos didácticos adecuados en el Plan Curricular de los Institutos Pedagógicos y de las Facultades.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es el grado de relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla?

1.2.2. Problemas específicos:

¿Cuál es el grado de rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla?

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Explicar el grado de relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.

1.3.2. Objetivos específicos:

Determinar el grado de rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.

Describir el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.

1.4. Importancia y alcances de la investigación

Importancia

La presente investigación se justifica porque nos permitirá:

Diagnosticar, conocer y tener información empíricas sobre las deficiencias y dificultades en la comprensión lectora de nuestros estudiantes; en bases a lo cual elaboran nuevos métodos o estrategias didácticas así como planes orientados a superar las anomalías lecturales existentes, diseñan políticas de capacitación docente sobre métodos o estrategias de enseñanza de comprensión lectora, con el fin de que sea implementada en forma planificada y oportuna para promover la lectura comprensiva en nuestros estudiantes.

Alcances

La presente investigación tiene un alcance práctico en el que están involucrados los alumnos, profesores y la comunidad educativa del distrito de Ventanilla-Callao. Asimismo, servirá de referencia a investigadores avocados a esta problemática.

1.5. Limitaciones de la investigación.

Las limitaciones que se presentan en el presente estudio son:

Limitación espacial

El presente estudio solo se realizará en el distrito de Ventanilla-Callao.

Limitación económica

Falta de recursos económicos para la conclusión del proyecto.

Limitación bibliográfica

Escasez de material bibliográfico que contenga conceptos, categorías, principios, enfoques o modelos relacionados estrictamente con la comprensión lectora en estudiantes de Institutos Pedagógicos y Universitarios y fundamentalmente, sobre su enseñanza.

Limitación cultural

El tener un conocimiento no muy actualizado sobre el conocimiento científico y los procesos de investigación, Inexistencia de pruebas estandarizadas o validadas para medir la comprensión lectora de estudiantes universitarios.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

Sobre el problema que nos proponemos investigar existen diversos trabajos (de encuestas correlacionales y experimentales) relativamente relacionados al estudio, es decir; trabajos de carácter fáctico sobre comprensión lectora y rendimiento académico a estudiantes universitarios.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Cabanillas (2004) en su investigación titulada “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH”. Encontró diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo de estudiante que trabajó con la estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo al que no se le aplicó tal estrategia. El estudio estuvo conformado por 42 estudiantes del 1er Ciclo de la Institución mencionada, que tienen un promedio de 18 años de edad, 36 son de sexo femenino, nunca han recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se realizó una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de preprueba –posprueba y grupo de control, asignando a los 42 sujetos de la población a dos grupos, uno experimental y otro de control. También se aplicaron dos encuestas, una para toda la población de estudiante y otra para los 10 docentes de la facultad de Ciencias de la Educación que vienen enseñando en dicha facultad, las asignaturas más relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: Métodos del Trabajo Intelectual, Español y Literatura.

En conclusión la estrategia enseñanza directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del 1er Ciclo de la Escuela de Formación

Profesional de Educación Inicial de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Pozo y Monereo (1999) en su obra “El aprendizaje Estratégico”, concluyen que la demanda fundamental de la educación del siglo XXI está dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender como meta social deseable y un factor del progreso social y personal. Así mismo, señala que las formas de aprender son una parte más de cultura que todos debemos aprender a cambiar con la propia evolución de la educación; así cada revolución cultural en las tecnologías de la información y como consecuencia de ello en la organización y distribución social del saber, ha conllevado una revolución paralela en la cultura del aprendizaje. De otra parte, señalan que la nueva cultura del aprendizaje que se avecina se caracteriza por tres rasgos esenciales: estamos ante la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo; en la sociedad de la información la escuela ya no es la fuente primera, y a veces ni siquiera la principal de conocimientos para los alumnos en muchos dominios.

Ontoria, Gomez y Molina (2002) en su obra “potenciar la capacidad de aprender y pensar”, dan respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo puedo actualizarme y llevar a la práctica del aula lo que teóricamente se plantea en cursillos, publicaciones, congresos y conferencias?

Sobre que cambiar para aprender nos presenta dos vertientes: uno relacionado con el alumnado, en la que pretende reorientar su disposición Psicológica orientado a propiciar un auto concepto positivo que le permite sentirse capaz de aprender superando los bloqueos de su vida escolar, es decir aporta ideas que permitan a los alumnos fraguarse un clima mental positivo de cara al aprendizaje. La otra vertiente trata de establecer bases teóricas acerca de las técnicas de aprender a aprender, como un medio de potenciar al alumnado durante el proceso de aprendizaje. De otra parte, sobre como aprender para a cambiar,

presenta diversas técnicas de actualidad que facilitan al aprendizaje comprensivo.

Presentan técnicas como las supernotas, los mapas conceptuales, los mapas mentales, las redes conceptuales y los mapas semánticos, diseñando estrategias docentes para el trabajo concreto con los alumnos. Finalmente señala algunas orientaciones que facilitan la incorporación de dichas técnicas a la metodología del aula y en el nivel de satisfacción del alumno tanto en sus tareas individuales como en el aprendizaje cooperativo.

Jiménez (2003) en su obra “Neuropedagógica, lúdica y competencias”, concluye que la Neuropedagogía es una ciencia naciente cuyo objeto de estudio es el cerebro humano, entendido como un órgano social que puede ser modificado por la educación. En este sentido, es indispensable que los educadores entiendan como mínimo los principios básicos del funcionamiento del cerebro humano. La Neuropedagogía como disciplina con sus avances en la última década, fueron determinantes para comprender la complejidad de las operaciones mentales y lo que ocurre cuando los sujetos interpretan, argumentan o proponen soluciones a un determinado problema. De esta forma los diagnósticos sobre estilos de pensamiento y de competencias comunicativas, asociados con la teoría de las inteligencias múltiples, nos permitirán, la lúdica y de las competencias, de una forma adecuada a la nueva visión que debe tener la pedagogía del siglo XXI.

Monereo, Badía et. al. (2001) en su obra “Ser estratégico y autónomo aprendiendo”, parten de un análisis desde un punto de vista epistemológico, conceptual, organizativo y curricular. Luego analizan los contenidos disciplinares, los que se articulan a partir de las unidades didácticas, describen las principales dificultades en el manejo curricular.

De otra parte, analizan un conjunto de propuestas metodológicas que aunque no agotan todas las posibilidades, creemos que son una sistematización bastante completa y representativa de los principales métodos pedagógicos, suficientemente desarrollados y validados en la literatura sobre enseñanza estratégica. Se trata de un conjunto de métodos

instruccionales de procedimientos de aprendizaje, como el modelado metacognitivo, el aprendizaje cooperativo, la interrogación, los informes retrospectivos, etc.

Figuroa & Ticona (2004) realizó una investigación considerando a 243 alumnos de primaria de 3 instituciones educativas pertenecientes a la UGEL 03, evaluados mediante un examen de comprensión lectora diseñado para la investigación considerando el plan curricular anual. El rendimiento académico estuvo compuesto con los promedios obtenidos durante la primera mitad académica del año 2004. Se concluye que el uso de estrategias de comprensión lectora influye en un 75% en el rendimiento académico y sugiere que se debe desarrollar cursos sobre estrategias de comprensión lectora en las instituciones públicas y privadas.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Gagniere (1996) en su trabajo “Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a nivel superior, plantea la necesidad de diagnosticar e identificar el nivel de lectura de los estudiantes de una universidad privada en la ciudad de México. En la investigación se utilizó un cuestionamiento de opción múltiple de 25 preguntas, que se aplicó a una muestra de 13 estudiantes del 5° y décimo semestre académico. Los resultados del diagnóstico de los estudiantes conocen las habilidades lectoras en forma teórica; pero tratan de aplicar la teoría a la práctica (en un artículo académico), se presenta dificultades importantes que desmienten el resultado obtenido en el diagnóstico.

Partido (1998) “La lectura como experiencia didáctica”, plantea que el papel que desempeña el maestro en relación a la lectura (de cómo la conceptualiza y cómo la emplea en clases) influye como los estudiantes conceptualizan, valoran y emplean la lectura dentro y fuera del ámbito escolar. En la investigación se utilizó encuestas que se aplicaron a una muestra de 10 docentes de la U.P.N.M. sistematizando sus puntos de vista sobre la lectura.

Los resultados diversos de aprendizaje; Reconocen que es un medio importante para obtener información, pues no cuentan con el tiempo suficiente para utilizarla, en ocasiones el texto escrito resulta difícil de comprender ya sea por la terminología que emplea o porque los estudiantes no poseen información necesaria para entenderlo. Algunos docentes utilizan la lectura extraclase; siendo pocos que emplean durante el desarrollo de la clase para confrontar puntos de diversos autores sobre un tema común.

Angeles y Gastón (2000) en su trabajo “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicancias en el diseño de Programas de Intervención”, se interrogan en relación a cuáles son los niveles del proceso lector en los que se producen las mayores dificultades de comprensión lectora y los factores que los motivan, en estudiantes del 1er Semestre de universidad. El estudio se realizó a partir de un texto expositivo – argumentativo con 87 alumnos del primer semestre de Educación Social; se utilizaron dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes. Los resultados evidencian que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información y captación.

Miljanovich (2000) para optar el grado de Doctor en Educación “Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo”, plantea la interrogante sobre el grado de correlación entre los puntajes obtenidos en una muestra de estudiantes de secundaria y de la Universidad en un test de inteligencia general (Antecedente) y en una prueba de comprensión lectora y rendimiento académico (consecuentes) siendo una investigación correlacional que utilizó una prueba de comprensión lectora tipo SAT (Scholastic Aptitude Test) debido a que existen correlaciones entre sus puntajes y los obtenidos con el test de inteligencia general, se basó en cinco muestras integradas por estudiantes de secundaria e ingresantes de la universidad.

En conclusión, la relación a nuestra propia investigación es que la inteligencia general y la comprensión lectora presentan una correlación medianamente alta y significativa en el campo educacional.

Aliaga (2000) para optar el grado de Maestría en Educación titulada “Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de Formación Docente a Distancia”, plantea interrogante sobre la relación existente entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes del programa de Formación Docente de Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. En la investigación se utilizó el teste CLOXE para determinar los niveles de comprensión lectora, también las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico. Así como la encuesta de los estudiantes, en una muestra de 124 sujetos de dicho programa. Los resultados y conclusiones establecen que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y notas de rendimiento de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante. Los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia.

En su gran mayoría no poseen buena comprensión lectora, hecho que es muy grave tratándose de formadores de futuras generaciones.

Gonzales (1998) Titulada “Comprensión” lectora en los estudiantes universitarios iniciales. En la que plantea la necesidad de identificar los niveles de rendimiento en comprensión lectora así como los efectos de los factores textuales y grupales en ella, en estudiantes universitarios recién ingresados en universidades estatal y privada. En el aspecto metodológico, se consideró una muestra intencional de 41 sujetos previamente probados de 120 palabras promedio, que conformaron la prueba aplicada a los estudiantes y que estuvo basada en la técnica CLOZE. Los resultados y conclusiones evidencian que la distribución de frecuencias y por ende la categorización lectora de los sujetos de la muestra

representativa es tendencialmente muy baja. Asimismo, que la cantidad de lectores deficientes con perspectivas no muy buenas a las ciencias, las humanidades y la literatura. En conclusión la investigación señala dos responsabilidades: Una de la Educación Secundaria, los sujetos egresan de ella con deficiencias lectoras; la 2da responsabilidad es la universidad, que debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La Comprensión Lectora

Definición.- El concepto de comprensión refiere a la acción de comprender y a la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. La comprensión es, a su vez, una actitud tolerante y el conjunto de cualidades que integran una idea.

Comprender también implica, tal como señala el diccionario de la Real Academia Española (RAE), encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro. Por ejemplo: “Comprendo que tengas miedo, pero tienes que hablar con ella”.

La comprensión lectora, por otra parte, es el proceso de elaborar significados a través del aprendizaje de las ideas relevantes de un texto y de la relación que se establece con otras ideas previas. En este proceso, el lector interactúa con el texto (Wordpress - Daily W.P. 2008).

El concepto de comprensión lectora que señala el autor “Cooper proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” nos hace reflexionar que necesariamente el mensaje que trasmite el texto al lector, debe ser interpretado y asimilado por este, de esta manera que la nueva información quedará almacenada en su mente. (Cooper, 1998)

Es importante señalar que para que se pueda procesar la información del texto se debe considerar las experiencias del mundo con las que cuenta el lector, para que las pueda

contextualizar, comprender y asimilar. De ahí que las inferencias son parte activa de la comprensión lectora, puesto que en el momento que el lector con sus esquemas de conocimientos va interpretando y modificando lo que lee, puede hacer conexiones lógicas entre las ideas y expresarlas de diferente manera.

Entonces se puede señalar que comprender un texto es usar las experiencias y conocimientos adquiridos para entender lo que se dice e inferir y explicar el mensaje que se da. Esta aseveración tiene mucha relación con uno de los objetivos propuestos en los enfoques del español, en donde se señala que “el alumno sea capaz de comprender mensajes orales, relacionándolos con las propias ideas y experiencias, interpretándolos y valorándolos críticamente y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje”.

De acuerdo con Dubois (1991) si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

2.2.2. Lectura y Comprensión Lectora

Comprensión

En el núcleo del marco conceptual de la Enseñanza para la comprensión se encuentra una pregunta básica: ¿qué es la comprensión? Consideremos, por ejemplo, la diferencia entre comprender y saber. Todos tenemos una concepción razonable de lo que significa saber: cuando un alumno sabe algo, puede decirlo o manifestarlo toda vez que se le pida que lo haga; vale decir, comunicarnos ese conocimiento o demostrarnos esa habilidad. La

comprensión es una materia sutil y va más allá del hecho de saber, pero ¿de qué manera lo trasciende?

Desde una visión de la comprensión denominada perspectiva del desempeño, compatible con el sentido común y a la vez con algunas fuentes de la ciencia cognitiva contemporánea. La perspectiva del desempeño dice, en suma, que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera. (Blythe, 2008)

Es importante tomar en cuenta que el desarrollo de la comprensión es un proceso continuo. Esta idea suele oponerse a las nociones intuitivas de comprensión. En una charla informal con un amigo, cabe decir “¡ahora lo entiendo!”; o decirnos a nosotros mismos: “¡Finalmente lo entendió!”, cuando un estudiante ha respondido correctamente a una pregunta en un debate en clase. Aunque, por cierto, se producen rupturas y súbitas iluminaciones a medida que desarrollamos la comprensión, prácticamente nadie llega al punto de entender cuanto hay que entender sobre un tópico dado, pues se suman tareas complejas que es preciso completar y cada vez son más las aplicaciones y conexiones que deben explotarse. Sin embargo, a los fines de la enseñanza, los docentes generalmente enuncian sus expectativas respecto del nivel de comprensión específico que deben alcanzar sus alumnos para un tópico en particular.

En definitiva, comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora. Dentro del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión tales desempeños se denominan desempeños de comprensión. (Blythe, 2008)

¿El desempeño de cualquier estudiante es un desempeño de comprensión? De ninguna manera. Aunque puedan ser enormemente variados, por definición estos desempeños deben llevar al alumno más allá de lo que ya saben. Pero en general su desempeño no pertenece a esa categoría porque es demasiado rutinario: responder “verdadero” o “falso” a las preguntas de un examen, etc. Los desempeños de rutina son relevantes, pero no construyen la comprensión. Es importante no equiparar los desempeños de rutina con los de comprensión, aunque éstos sean más breves que aquéllos.

El término desempeño puede a veces significar una exhibición pública de considerable duración, pero el desempeño de comprensión se refiere a todos los casos en los cuales el alumno uso lo que sabe de una manera novedosa.

La Lectura

La lectura es de crucial importancia para el individuo pues permite adquirir nuevos conocimientos y destrezas e incluso ocupar momentos de ocio conllevando un desarrollo individual y cultural (Berko y Bernstein, 1999 mencionado en Vieiro, 2004).

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, esto se logra a través de la lectura de libros, periódicos, revistas y otros, la cual nos proporciona conocimientos en cualquier disciplina del saber humano (Cassany, Luna y Sanz, 1998). La lectura es el proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito y constituye el logro académico más importante en la vida de los estudiantes “por cuanto la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector” (Condemarín, 2001). La capacidad o habilidad para entender el lenguaje escrito, constituye la meta última de la lectura, pues incluye entender la esencia del significado a través de su relación con otras ideas, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con él.

La lectura no es tan sólo dominar algunos de sus aspectos, sino también hacerlo con

orden e inteligencia. Saber leer implica un proceso de razonamiento en el que se juzga lo leído y se aplica en la adquisición de más experiencia.

Se dice también que la lectura es el arte de construir, sobre la base de la página impresa, las ideas, los sentimientos, los estados de ánimo y las impresiones sensoriales del escrito. Pero propiamente, la lectura es un proceso a través del cual se decodifican los mensajes, significados y estructuras existentes en la escritura.

Mediante la combinación de un conjunto de códigos escritos (letras) se transmiten mensajes. Se da la comunicación escrita.

La persona que lee:

- a. Mira los códigos (letras escritas), y
- b. Descifra dichos códigos, explicitando los mensajes contenidos allí.

Si la escritura es la experiencia por la cual ponemos en grafos (escritos) las ideas o conceptos que queremos expresar, la lectura nos permite explicitar o decodificar los conceptos que se encuentran en los escritos.

En síntesis podemos decir que la lectura es una práctica humana por la cual transformamos los signos escritos en palabras orales y a la vez se hace posible la identificación y asimilación del significado del texto asociándolo con la realidad en que actuamos.

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

Por eso, como afirma MENDOZA (1998:52): “En la lectura no basta la mera identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del código lingüístico, leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico”, pues, la lectura es un diálogo interactivo entre texto y lector, diálogo dirigido por el lector mediante la aportación de sus conocimientos, ideas y valores culturales. Pero, además, la lectura supone incluir la información contenida en el texto en el acervo cognoscitivo del lector, integrándolo en él, sí como también, ir más allá de la información explícita dada por el texto.

La lectura no se restringe, pues, ni a la descodificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que más bien, es un proceso de construcción de significado por parte del lector; proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones. Pues al enfrentarse a un texto el lector busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar. La construcción y obtención de significados por el lector constituyen aspectos esenciales de la comprensión, pues precisamente la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

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

Para otros autores la comprensión lectora es algo más complejo, que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, para SOLE (2000), en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su

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

Igualmente, para STELLA (MARTINEZ, 1997), la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Interacción que lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe. Agregando, a lo que ya refirieron los autores mencionados, las ideas de contexto, estrategia y de procesos inferenciales, enriqueciendo así el contenido de la comprensión lectora.

Finalmente, PINZAS (1995:40) sostiene que la lectura comprensiva:

“Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estrategia porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas”.

En resumen, la comprensión lectora o, como dicen otros autores la lectura comprensiva, se puede considerar como un proceso complejo de interacción dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo el lector activo con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, con sus conocimientos o información previa. Aunque también tiene importancia la influencia de las características formales, estructurales y de contenido del texto, así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a leer. Obviamente, la lectura comprensiva tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivos y metacognitivos del pensamiento (análisis, relación, deducción, síntesis, interpretación, crítica, evaluación, autorregulación, autocorrección, etc.), que otrora habían sido descuidados o ignorados en los estudios o investigaciones sobre la lectura, debido a la predominancia de enfoques, teorías o modelos explicativos unilaterales, mecánicos o conductistas.

2.2.3. El Proceso de la Lectura

El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores

sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

2.2.4 Modelos Explicativos de la Comprensión Lectora

Antonini y Pino en el libro dirigido por Puente (1991) sostienen que los modelos son representaciones abstractas y organizadas que diseñan los psicólogos para describir lo que sucede en el lector, explicar las razones por las que el proceso toma la forma propuesta, predecir la manera como ocurre el proceso en situaciones diversas, determinar cuáles son los factores que lo afectan y la forma de influencia de los mismos. En los últimos lustros, para explicar el proceso de comprensión lectora se han propuesto novedosos modelos. Dentro del paradigma cognitivo, que es el que está vigente actualmente, existen 3 tipos de modelos: a) Ascendente, o guiado por los datos, b) El modelo descendente u orientado conceptualmente, y c) el modelo interactivo, el cual postula que en el proceso de lectura intervienen simultáneamente los dos tipos antes mencionados. En la presente investigación se encuentra orientada bajo el modelo descendente u orientado conceptualmente.

El Modelo Descendente: También denominado “arriba-abajo”, top down“, “basado en el lector”, postula que el lector, enfrentando a un texto, inicia el proceso de lectura haciendo predicciones o anticipaciones hipotéticas, en base a sus conocimientos y experiencias previas, sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlos. Es decir, no es el texto sino el lector el que comienza el proceso también secuencial y jerárquico pues éste no aborda al texto carente de conceptos, ideas o expectativas, sino que empieza la lectura premunido ya de conocimientos y experiencias culturales y textuales. Los cuales lo ayudan a identificar las claves gráficas de manera acertada y más rápida así como comprender más eficientemente el contenido literal del texto y elaborar las inferencias pertinentes. Cuanto más conocimiento posee sobre el contenido y estructura del texto, menos

necesitará fijarse en él para construir su significado. En la actualidad conviven métodos herederos de todas aquellas controversias históricas si bien la tendencia dominante es a adoptar métodos preferentemente eclécticos y conciliadores de las posturas extremas. No se va aquí a insistir demasiado en la diversidad de métodos vigentes por ser su conocimiento fácilmente accesible (Cf. p. ej. Lebrero, 1990, para una visión general). No se pretende hacer una revisión exhaustiva sino tan sólo recordar las principales alternativas metodológicas. Para su análisis basta con recurrir adoptando una perspectiva diacrónica a la distinción básica entre las dos formas fundamentales de afrontar los problemas que plantea el aprendizaje lector. Distinción que se asienta sobre todo sobre las unidades lingüísticas de las que se parte para el análisis del texto escrito: métodos ascendentes vs. descendentes.

Los métodos descendentes, analíticos o globales parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras). El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura. Da preferencia a la función visual sobre la auditiva y una enseñanza más moderna y motivadora pretende tener un carácter natural y en sus modalidades extremas promover el aprendizaje de la lectura de manera análoga a la adquisición del lenguaje.

Metodología ascendente vs. descendente

Metodología sintética	Metodología analítica
Ascendente	Descendente
❖ Alfabéticos, fónicos, silábicos.	❖ Léxicos, global-natural
❖ Seriales de abajo-arriba o ascendentes	❖ Seriales de arriba-abajo o descendentes
❖ De las unidades simples a las complejas.	❖ De las unidades complejas a las simples
❖ Decodificación significativa, relaciones grafema/fonema	❖ Comprensión del significado, percepción global
❖ Factores lingüísticos	❖ Función visual
❖ Proceso	❖ Producto
❖ Tradicionales, pasivos, conservadores	❖ Carácter natural, aprendizaje espontáneo
❖ Mecanicistas, asociativos	❖ Constructivistas, descubrimiento

2.2.5. Métodos Ascendentes y Descendentes

En los últimos años los métodos descendentes han recibido un fuerte apoyo, quedando relegados al mismo tiempo los métodos ascendentes que han sido descalificados en virtud de su carácter “tradicional, conservador y pasivo” por cómo desarrollan la enseñanza y por su carácter “mecanicista” desde el punto de vista de lo qué enseñan. Sin embargo el creciente incremento de los conocimientos sobre el proceso lector y las evidencias empíricas acumuladas en estos años no avalan la adopción ciega e incondicional de todos los presupuestos y procedimientos asumidos por los métodos descendentes.

Con ser genéricamente ciertas muchas de las críticas a los métodos ascendentes, su asunción acrítica las han convertido en prejuicios que han producido consecuencias indeseables: el rechazo de la enseñanza de las habilidades necesarias para llevar a cabo el

proceso de decodificación, de la asociación grafema–fonema o de la descomposición silábica, y a descuidar aspectos esenciales como la toma de conciencia fonológica. Se han asumido también otros supuestos generales no justificados. Por ejemplo, suponer que el aprendizaje de la lectura es relativamente independiente de las habilidades lingüísticas previas, sólo por tratarse de interpretar una forma gráfica que implica una entrada visual y no auditiva. La lectura no es sino una modalidad de lenguaje dependiente o secundaria al lenguaje oral natural (no otro lenguaje), un lenguaje de segundo orden construido sobre el propio lenguaje oral. Parece razonable entonces que su aprendizaje se apoye también en él. El aprendizaje de la lectura no es independiente del lenguaje oral. Una buena adquisición del lenguaje oral no garantiza un buen aprendizaje lector pero sí lo facilita en gran medida. Por el contrario una escasa competencia lingüística predice con seguridad dificultades en el aprendizaje lector.

La fuerza de los hechos no avala tampoco la adopción de otros principios asumidos por algunos métodos, especialmente en este caso por la metodología global–natural. No parece fundamentado esperar que el aprendizaje de la lectura se produzca de la misma forma en que se produce el “aprendizaje” del habla. La lectura no es el “lenguaje natural” y no se adquiere por mera inmersión en el ambiente adecuado. A diferencia del lenguaje natural que se “adquiere”, la lectura se aprende. La lectura (desafortunadamente) requiere instrucción. Es cierto que en el desarrollo del niño se observa una etapa de prelectura “global” o logográfica (Frith, 1997) en la que algunas palabras (el nombre del niño u otras muy familiares) se aprenden como dibujos y se reconocen globalmente. Pero esta estrategia de prelectura desaparece apenas el niño aprende estrategias más eficaces y comienza la lectura alfabética y ortográfica. Llevarla más lejos no sería sino hacer aprender al niño de manera memorística largas listas de gráficos complejos. Una estrategia

“natural” de aprendizaje resulta sólo útil en la toma de contacto del niño con la lecto-escritura, en la fase de iniciación o prelectura.

La unidad básica de aprendizaje. ¿Letras, fonemas, sílabas, palabras, frases?

Descendiendo ya a cuestiones más concretas, el criterio que determina la diferencia esencial entre métodos ascendentes y descendentes es la unidad básica de aprendizaje de la que se parte (letra, fonema, sílaba, palabra, frase). Como consecuencia de las fuertes críticas que en su momento recibieron los métodos ascendentes (por su supuesto carácter “mecanicista”), los métodos descendentes inician la enseñanza a partir de unidades significativas como la palabra o la frase. Dentro de los métodos descendentes, la evidencia empírica sobre el procesamiento lector tiende a apoyar el criterio adoptado por los métodos léxicos que toman la palabra como unidad de partida. Pero es necesario tener en cuenta, eso sí, que el concepto de palabra que manejan los métodos puede no coincidir con el concepto psicológico de palabra (como unidad de procesamiento léxico).

El hecho de adoptar la palabra como unidad de partida favorece el proceso de aprendizaje al estar el niño siempre expuesto a estímulos completos y significativos maximizando la fuerza de la asociación entre el patrón gráfico (la palabra escrita) y la entrada lexical representada en la mente del niño (representación fono-ortográfica) y más tarde semántica. El hecho de presentar información parcial y fragmentaria (letras o sílabas aisladas) reduce el número de oportunidades de aprendizaje. Los profesionales que trabajan con niños con dificultades lectoras saben bien que en estos casos la presentación de estímulos fragmentarios (letras o sílabas) no ya resulta poco útil sino contraproducente. El principio es aprovechar cada experiencia lectora como una oportunidad de aprendizaje. Los estudios sobre los movimientos oculares en la lectura avalan también esta posición. El registro de movimientos oculares pone de manifiesto que las fijaciones oculares en la lectura se centran sobre las palabras (en concreto sobre su parte inicial) y especialmente

sobre las palabras de contenido (con significado) (70%) frente a las palabras funcionales (morfemas libres) que reciben un número considerablemente inferior de fijaciones (30%).

2.2.6. Niveles de Comprensión Lectora

La lectura es un proceso por el cual el lector percibe correctamente los signos y símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo.

Es decir, la lectura es un proceso dinámico, continuo y diferenciado, en el cual hay facetas y estadios nítidamente definidos, diferentes unos de otros, y hasta contrapuestos, en donde interactúan: lector, texto y contexto.

Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y emocional y las múltiples inteligencias identificadas y no identificadas. De allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión por ser éstas fundamentales en todo el proceso de asimilación de la lectura.

El desarrollo del lenguaje es un aspecto fundamental en el aprendizaje, en la evolución y en el dominio pleno de la lectura. El lenguaje oral y el lenguaje escrito de la persona guardan una relación casi simétrica, así como ambos tienen correspondencia con el cúmulo de experiencias que alcanza a desarrollar la persona humana.

En el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

- 1.- Comprensión Literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.
- 2.- Comprensión Inferencial, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis;

3.- Comprensión Crítica, mediante la cual se emiten juicios valorativos.

1.- Nivel Literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto.

Podríamos dividir este nivel en dos:

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla insertado.

Lectura literal en profundidad (nivel 2)

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

2.- Nivel Inferencial

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

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

3.- Nivel Crítico

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

Los juicios pueden ser:

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

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

2.2.7. Estructura y tipos de texto

A. Estructura

Desde el punto de vista estructural, según Allende y Condemarín (1986), todo tipo de texto está constituido por:

- a) Elementos microestructurales o estratos: Son aquellos elementos que forman un texto sin pertenecer propiamente a su significación (letras, palabras, oraciones). La comprensión, normalmente no versa sobre los estratos, pero son básicos para lograrla.
- b) Elementos macroestructurales, intertexto o intratexto: Son los elementos interrelacionados relevantes para la significación del conjunto y que dan unidad y estructura a un escrito. O al decir de VAN DUK (1998:43): "Las macroestructuras

semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como "tema" o "asunto del discurso". O también (1996:55), "la macroestructura de un texto es /.../ una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto". Es decir, constituye la representación sintética de lo más esencial de un texto, o la conjunción de las ideas explícitas e implícitas más importantes que contiene un texto.

Van Dijk (1998:58), considera que para vincular las proposiciones de las microestructuras con las de las macroestructuras, es necesario tener reglas que él denomina Macrorreglas. Según él:

"Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto. En cierto modo esta consideración implica una Reducción de la información, de manera que -en el plano cognitivo- también podemos considerar las macrorreglas como operaciones para Reducciones de información semántica".

Las diversas macrorreglas analizadas y propuestas por este autor son las siguientes: Supresión, selección, generalización y construcción, y son muy importantes para identificar ideas principales, hacer inferencias y elaborar resúmenes.

c) Elementos supraestructurales o supratexto: Constituyen el contexto externo de un texto. Es decir, según Van Dijk (1996:144):

"Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales".

Para CLEMENTE y DOMÍNGUEZ (1999:41) la superestructura:

"A/ igual que la macroestructura, también tiene una función organizativa, pero en un sentido diferente, ya que no hace alusión al contenido o a la semántica, sino a la forma. Este nivel constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto, es decir, alude a la forma o la organización formal de los textos".

Los elementos superestructurales están ligados e interrelacionados formando conjuntos que pueden ser incluidos en los esquemas del lector. El conocimiento que éste tenga sobre las diversas superestructura puede influir en la mejor comprensión lectora y en el recuerdo del texto.

Una parte importante del esquema o conocimiento previo de los lectores debe ser el conocer las características de las diferentes formas que el lenguaje escrito asume, pues mientras más sepan acerca del lenguaje escrito o texto, más fácil será leer y, por tanto, comprender lo leído.

Un texto posee dos aspectos fundamentales para la comprensión: el contenido y la estructura organizativa de ese contenido. El primero tiene que ver con el tema, materia o área específica del conocimiento y el segundo con la organización de texto o la manera como las ideas (expresadas en palabras, frases) se interrelacionan para formar un todo coherente. Aun cuando contenido y estructura son dos componentes distintos, en la práctica resulta difícil separarlos. Ciertamente, para comprender lo que está leyendo, el lector ha de poseer un esquema que le permita: a) relacionar las ideas e informaciones del texto con otras ideas o conocimientos existentes en su mente, y b) entender cómo el autor ha organizado las ideas e informaciones que el texto le ofrece.

B. Tipos de Textos

Los diferentes tipos de presentación de la información escrita requieren habilidades específicas para su comprensión.

En los textos **Narrativos**, entre otras:

- ❖ Secuencias de hechos
- ❖ Diferenciación de personajes
- ❖ Interpretación de intencionalidades o proyectos de personajes.

En los textos **Descriptivos**, entre otras

- ❖ Retener datos
- ❖ Establecer relaciones
- ❖ Esquematizar relaciones a entre idea principal y secundaria.
- ❖ Sacar las ideas centrales
- ❖ Inferir significativo

En los textos **Expositivos**, entre otras:

- ❖ Detalles aislados y coordinados
- ❖ Seguir instrucciones
- ❖ Resumir y generalizar
- ❖ Establecer relaciones de causa-efecto

En los textos **Argumentativos**, entre otras:

- ❖ Diferenciar hechos de opiniones
- ❖ Interpretar intencionalidades.

En los textos **Poéticos**, entre otras:

- ❖ Deducir el significado de imágenes, metáforas
- ❖ Interpretar sentimientos, intencionalidades.

En los textos **Científicos**, entre otras

- ❖ Establecer relaciones
- ❖ Formular predicciones.

En los textos **Periodísticos**, entre otras

- ❖ Obtener las ideas principales
- ❖ Captar el sentido global a partir de relaciones idea principal e ideas secundarias.

2.2.8. Factores Principales de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Tener una claridad teórica sobre los principales factores es necesario para entender e investigar la comprensión lectora, así como para planificar mejor las distintas actividades orientadas a incrementarla, perfeccionarla o mejorarla.

Si bien muchos factores de la comprensión lectora tales como el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal (COOPER, 1990), sin embargo los factores principales a tener en cuenta por el docente para el mejoramiento de la comprensión lectora en los jóvenes universitarios, son: A) El esquema o conocimiento previo (incluyendo vocabulario) del lector, coherente y con estructura familiar y ordenada; y C) Estrategias o habilidades cognitivas inextricablemente relacionadas, que permite al lector intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee.

Los Esquemas

Desde que nacemos todas las personas progresivamente vamos construyendo unas representaciones teóricas acerca de la realidad y al cultura, que expresan nuestro conocimiento, siempre relativo y ampliable, representaciones que han sido reconocidas como esquema de conocimientos.

Existen diversas definiciones de esquema. Para Aníbal PUENTE (1991:78): “El esquema es un sistema de representación constituida por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados”. Para él la noción de esquema está presente en los principales procesos cognitivos: la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión lectora.

Para COOPER (1990: 19-21) “Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual”. O, también, “los esquemas

son las categorías del conocimiento (conceptos, informaciones, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia”. Mientras que según MARTINEZ (1997:15-19), los esquemas:

“Son paquetes de conocimiento estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información /.../ están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción”.

Todos estos autores destacan que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están conformados por conocimientos. Lo cual nos indica que existe un relativo consenso en cuanto a la conceptualización de lo que se entiende por esquema, lo que facilita su utilización en nuestro estudio.

PUENTE (1991:91-93) sostiene que el esquema es muy útil en la comprensión lectora, pues cumple las siguientes funciones:

1. Provee el marco de referencia de hipótesis que deben ser contrastados con los datos textuales.
2. Sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente.
3. Capacita al lector para que realice elaboraciones e inferencias.
4. Facilita la ubicación de los elementos del texto y facilita el ordenarlos coherentemente.
5. Sirve para revisar y generar síntesis en base a ideas principales.
6. Permite la construcción inferencial general hipótesis acerca de la información no recordada.

Es de resaltar que los esquemas o conocimientos estructurados previos del lector parecen incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas; lo cual le permite hacer inferencias y comprender mucho más de lo

que está explicado en el texto. Además, a medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la nueva información con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían y enriquecen constantemente.

En consecuencia, la comprensión de un texto depende en gran medida de los esquemas del lector, pues cada vez que éste lee lo hace premunido de un esquema, el cual puede confirmarse y enriquecerse o modificarse y hacerse más preciso. Cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los elementos textuales (contenido, estructura lingüística) propuestos por el autor, más fácil le resultará al lector comprender al texto. Es decir, es necesario que el lector posea un esquema de conocimientos apropiados; de lo contrario, no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitirlo malinterpretará el contenido expresado. Igualmente, las diferencias individuales en el conocimiento conducen a diferencias en la comprensión, pues el lector entiende el texto en relación a lo que ha acumulado previamente; conceptos, ideas, valores, prejuicios, etc.

En otros contextos el esquema se denomina con otros términos alternativos como: estructura cognoscitiva, memoria a largo plazo, información no visual o conocimiento previo. Este conocimiento previo ante la lectura, mínimamente, incluye:

- a. El conocimiento del lenguaje (vocabularios y formas textuales),
- b. El conocimiento de la materia de lectura (conceptos e ideas principales)
- c. El conocimiento de la manera en que se debe leer (cómo identificar ideas principales, hacer inferencias, elaborar resúmenes).

2.2.9. Las estrategias o habilidades cognitivas

SOLÉ (2000) sostiene que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario.

También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de utilización de sus conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona. O, finalmente (SOLÉ, 2000:14), "*son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje*". Estas habilidades no son innatas, no maduran ni se desarrollan, sino que se aprenden o adquieren; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse a diversas situaciones y textos.

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados a partir de un texto. Pero las estrategias o habilidades más importantes para la comprensión lectora son: la identificación de la idea principal, la elaboración de inferencias y el uso de la elaboración del resumen.

Se debe tener en cuenta que, al decir de BARRIGA y HERNÁNDEZ (2002:295):

"Las estrategias de identificación de la idea principal, y el resumen, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: el pensamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales con un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque un resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales".

Es muy frecuente considerar que la identificación de la idea principal y la elaboración del resumen de un texto, se realizan después de la lectura. Pero, conforme sostiene Solé, si bien su concreción formal se hace poslectura, la idea principal, el resumen y la síntesis se construyen en el proceso de la lectura y son un producto de la interacción entre los objetivos y el conocimiento previo del lector así como la información que aporta el texto.

En este orden de ideas, es pertinente citar largamente lo que afirma SOLÉ (2000:128) con relación a las macroreglas estudiados por Van Dijk:

“Van Dijk establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto; omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Mediante las reglas de omisión y de selección se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante. Sin embargo cuando seleccionamos, suprimimos información porque resulta obvia, porque es de algún modo, redundante y, por ende innecesaria”.

Las otras dos reglas, generalización y construcción o integración permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera de manera reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos.

Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto. A partir de la existente, deducimos razonablemente algo más global que integra aquella”. Es decir, resumir un texto implica tratar la información de modo que pueda excluirse lo que es poco importante o redundante, así como sustituir una serie de conceptos y oraciones por otros que los engloben o integren. Además, requiere que el resumen conserve el significado genuino del texto del que procede.

En la literatura especializada (RINAUDO, 1995) se considera que el resumen es una actividad académica que reúne simultáneamente componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos. Como actividad cognitiva está orientada a la producción de una versión condensada que preserve las ideas centrales de texto a resumir y las exponga de manera integrada. Como actividad metacognitiva, puede ser utilizada para observar la comprensión del texto o de alguna de sus partes.

El componente afectivo alude al hecho de que el estudiante sólo se ocupa voluntariamente en la elaboración de resúmenes, cuando le atribuye a esta habilidad alguna importancia con relación a sus metas u objetivos personales. Si bien el resumen es básicamente reproductivo pues se parte de un texto al que se desea reducir a sus ideas más relevantes, es igualmente una habilidad compleja reconstructivo-creativa, que requiere la aplicación de las macroreglas y el reconocimiento de las superestructuras textuales.

De otro lado, la elaboración de inferencias juega un papel muy importante en la comprensión lectora, pues permite las distintas partes (oraciones, párrafos) de un texto, darle coherencia local y global, así como establecer relaciones causales y resolver problemas anafóricos.

Si bien existen discrepancias entre los investigadores en la clasificación de las inferencias, podemos aceptar aquella que la clasifica en inferencias temáticas e inferencias elaborativas, pues:

“Mientras que, en general las inferencias elaborativas añaden información al modelo mental que está construyendo el lector, las inferencias temáticas reducen la información mediante selección, generalización o construcción, las conocidas macroreglas. Pero esta diferencia de añadir o reducir, no es una mera cuestión aditiva, sino que puede afirmarse no construir la idea o ideas principales de un texto equivale a no haberlo comprendido”.

Asimismo, existe una fuerte discrepancia sobre cuáles y de qué tipo son las inferencias que se realizan en el proceso de la comprensión lectora. La teoría o posición minimalista sostiene que durante la lectura sólo se activan que son necesaria para lograr las coherencias local, o aquellas que son automáticamente accesibles debido a la familiaridad o fácil disponibilidad de información explícita. En cambio la teoría o posición constructivista sostiene que durante la lectura se produce una considerable cantidad de actividad inferencial que incluiría inferencias relacionada con la coherencia global del

texto, en las cuales se incluirían las inferencias temáticas. Pero, además, conforme sostiene GARCÍA (1999:43):

Las teorías constructivistas sobre la comprensión de textos explican las inferencias que los sujetos generan cuando construyen un modelo de la situación sobre la que trata el texto. Un modelo situacional es una representación mental de las personas, marco, acciones y sucesos que son mencionados en los textos explícitos. Las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel textual, al modelo situacional. Pensamos que la teoría constructivista es mucho más completa y adecuada para explicar la relación entre inferencia y comprensión lectora, no obstante que incluso tal teoría aún no puede explicar cómo se generan los que labora el lector ni en qué momento del proceso de comprensión lectora se produce, sí durante o después de la lectura.

De otros lados, según MORALES (PUENTE, 1991) las estrategias para regular el proceso de comprensión en la lectura son los procesos metacognitivos del lector, que implican el uso consciente e intencional de sus conocimientos y habilidades cognitivas durante el proceso de la comprensión lectora y la autorregulación del desarrollo de ese proceso.

A decir de Morales, las estrategias que el lector emplee para regular el proceso de comprensión lectora pueden referirse a tres frases de este proceso: la planificación, la ejecución y la evaluación. Si bien las 3 son importantes, sin embargo ha sido más estudiada la fase de la ejecución.

Esta incluye dos momentos: el monitoreo o supervisión de la ejecución de la tarea o actividad, y la corrección o ajuste del uso de las estrategias cognitivas.

- EL monitoreo, significa chequear y guiar la ejecución, es decir, hacer el seguimiento de la manera como uno está leyendo o usando las estrategias cognitivas, para mejorar la

comprensión lectora, detectando errores y adaptando el ritmo de lectura a los objetivos lecturales y a las características del texto. El monitoreo también lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

- La corrección o ajuste del uso de las estrategias cognitivas, implica hacer algo específico cuando la ejecución falla. Por ejemplo: Concentrarse, relacionar información nueva con la conocida, probar la corrección de la estrategia; reemplazar alguna estrategia que había estado utilizando en el caso que se modifiquen las características de la tarea, del ambiente o de los textos. Esta corrección, igualmente, lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

Afirma PINZAS (1995) que usar los procesos metacognitivos de esta manera tendría las ventajas de ofrecer mayor corrección (cometiendo menos errores) y mayor habilidad para completar el proceso, pues usar estrategias metacognitivas ayudará a los lectores a estar alerta a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos o estrategias diversas para eliminarlas.

Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, con el propósito de construir el significado o comprenderlo; estas estrategias se aprenden, mejoran y modifican durante la lectura misma y, de acuerdo con nuestros fines, consideramos que lo más importantes, útiles y necesarios para la comprensión lectora en los estudiante universitarios y, en especial, para su enseñanza sistemática en la facultad de Educación son los siguientes:

- **Identificar ideas principales:** Es la habilidad cognitiva de comprender y ubicar las ideas esenciales explícitamente contenidas en un texto, descartando detalles, información redundante, secundaria o ejemplos.

- **Deducir resúmenes o síntesis novedosas:** Es la estrategia del lector consistente en reducir la información (ideas, conceptos, detalles relevantes) de un texto, creando o infiriendo nuevos elementos que se relaciona con el contenido del texto, de acuerdo con los objetivos de lectura y conocimientos previos.

Dentro del modelo cognitivo interactivo de la comprensión lectora, concebimos que la comprensión no consiste en un listado de habilidades específicas y diferenciadas, sino que es un proceso integral a través de la cual el lector elabora el significado apelando a los elementos estructurales y de contenido del texto, relacionándolos con sus conocimientos previos. Por eso, es necesario enseñar a los estudiantes dichas habilidades como un proceso integral, y es preciso enseñar al lector a que identifique los elementos estructurales y de contenido del texto y los relaciones con la información previa de que dispone, para así lograr una lectura comprensiva.

2.2.10 La enseñanza de la comprensión lectora. Antes de la lectura

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

- Para aprender.
- Para presentar un ponencia.
- Para practicar la lectura en voz alta.
- Para obtener información precisa.
- Para seguir instrucciones.
- Para revisar un escrito.
- Por placer.
- Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto
5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

Enseñanza de la Comprensión Lectora

Los lectores competentes poseen unas características bien definidas (Pearson, Roehler, Dole y Duffy, 1992):

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson et al (1992) afirman que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación.

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores

competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Williams (1986,b); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pichert y Anderson, 1977). Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor (Quintana, 2004).

5. Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7. Preguntan.

Que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que nos presenta Pearson et al (1992) y las estrategias que utilizan. Los investigadores recomiendan que éstas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora.

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. ¡Qué más puede desear un docente! El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes:

- ❖ Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
- ❖ Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
- ❖ Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión.

El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Explicar nuestros procesos internos puede ser sumamente difícil. Pues no nos damos cuenta que los realizamos y porque no estamos acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero

sabemos que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora.

Baumann (1985;1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986) han desarrollado diversos métodos, aunque muy parecidos entre sí sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión. Mi recomendación, luego de estudiar y evaluar sus métodos es la siguiente:

Paso 1 Introducción

El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2 Demostración

El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3 Práctica guiada

Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

Paso 4 Práctica individual

El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5 Autoevaluación

El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

Paso 6 Evaluación

El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan las estrategias.

Pasemos ahora a las estrategias de comprensión lectora:

Las inferencias

Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar al estudiante a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario. ¿Qué es una inferencia?

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz "es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión"(p.218). Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el

significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

La formulación de hipótesis y las predicciones

La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión. Solé (1994) postula que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector. (p.121). Smith (1990) nos dice al respecto: La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas"(p.109). Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas. En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo.

Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo.

Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobarla la certeza de nuestra previsión. Cuando hacemos predicciones corremos riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que

formulamos. Cuando le pedimos a nuestros estudiantes que formulen hipótesis y hagan predicciones, es necesario que tengamos bien presente que el estudiante tiene que sentirse seguro de que en el salón de clases puede correr riesgos sin el peligro de ser censurado por aventurarse a hacer una predicción.

Al leer, al vivir cada día estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida en que esas interrogantes son respondidas y en la medida en que no nos quedamos con ninguna duda, estamos comprendiendo.

Muchas veces los problemas de comprensión de un texto que tienen nuestros estudiantes radican precisamente en una predicción no confirmada que éstos no recuerdan haber hecho, pero que condiciona la imagen mental de lo que están leyendo. Las diferencias en interpretación de una misma historia es evidencia de cómo proyectan sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto.

En ocasiones, cuando los estudiantes se dan cuenta del error no son conscientes de dónde se ha producido la ruptura y no pueden rectificar. Por eso si la información es presentada en el texto es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector las integrará a sus conocimientos para continuar construyendo significado global del texto utilizando las diversas estrategias. Es importante no pasar por alto que hacer predicciones motiva a los estudiantes a leer y a releer, y un diálogo interno entre el lector y el escritor.

Formular Preguntas

Es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los

niveles superiores del pensamiento .Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las investigaciones realizadas (Redfield y Rousseau, 1981; Andre, 1979 y Gall, 1970) demuestran que los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos. Algunos ejemplos de este tipo de pregunta son: ¿Cuán diferentes o parecidos son los dos personajes más importantes de la obra?; ¿Cuál es el punto de vista del editorialista sobre la legalización de las drogas?; ¿Crees que sería beneficioso aumentar la jornada escolar a ocho horas? ¿Por qué?

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas). Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.

La propia estructura de los textos y su organización nos ofrecen pistas para formular y enseñar a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto.

Procesos de comprensión

Gagné (1985) hace referencia, asimismo, a tres procesos de comprensión que intervienen en la lectura: la comprensión literal, la comprensión inferencial y el control de la comprensión.

Los procesos de comprensión literal permiten que el lector forme proposiciones a partir del significado de las palabras. Comprende, a su vez, dos subprocesos necesarios para que se dé la comprensión literal: el acceso léxico y el análisis. A través del acceso

léxico el lector identifica el significado de las palabras decodificadas. Se parte de la idea de que el lector posee un diccionario mental (lexicon) al que puede acceder durante la lectura. A través del análisis se combina el significado de varias palabras para formar una proposición.

La comprensión inferencial es el proceso a través del cual el lector va más allá de la información que aparece explícita en el texto. Implica los procesos de integración, resumen y elaboración. Los procesos de integración permiten relacionar distintas oraciones que, consideradas independientemente, no guardan relación entre sí. El lector infiere esta relación basándose en sus conocimientos previos. El proceso de resumen es aquél a través del cual el lector forma en su memoria una “macroestructura” del texto que contiene sus principales oraciones. Las ideas expresadas en la macroestructura del texto pueden aparecer explícitamente en éste o, en ocasiones, deben ser inferidas por el lector. A través del proceso de elaboración se activa el conocimiento previo del lector, lo que permite organizar las ideas que aparecen en el texto y construir una representación coherente del significado. Los procesos de elaboración resultan especialmente útiles cuando el lector tiene que recordar lo leído y asociar la información nueva con situaciones o eventos significativos.

Los procesos de control de la comprensión ayudan y aseguran que el lector pueda alcanzar de forma eficaz el objetivo propuesto. Implican el uso de una serie de estrategias como el establecer el objetivo o meta de la lectura, seleccionar la estrategia más adecuada, evaluar si se está alcanzando dicha meta y adoptar medidas correctivas cuando es necesario.

Alliende y Condemartin que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret, señalan los siguientes niveles de comprensión recogidos por Molina García (1988):

El primer nivel es el de la comprensión literal. En él el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- ❖ Reconocimiento, localización e identificación de elementos
- ❖ Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo
- ❖ Reconocimiento de las ideas principales
- ❖ Reconocimiento de las ideas secundarias
- ❖ Reconocimiento de las relaciones causa-efecto
- ❖ Reconocimiento de los rasgos de los personajes
- ❖ Recuerdo de hechos, épocas, lugares
- ❖ Recuerdo de detalles
- ❖ Recuerdo de las ideas principales
- ❖ Recuerdo de las ideas secundarias
- ❖ Recuerdo de las relaciones causa-efecto
- ❖ Recuerdo de los rasgos de los personajes

El segundo nivel se corresponde con la reorganización de la información, esto es, una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:

- ❖ Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- ❖ Bosquejo: reproducción esquemática del texto
- ❖ Resumen: condensación del texto
- ❖ Síntesis: refundiciones de diversas ideas, hechos, etc.

El tercer nivel, implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y sacar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la comprensión inferencial:

- ❖ Inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido

- ❖ Inferencia de las ideas principales, por ejemplo inducir de la idea principal un significado o enseñanza moral
- ❖ Inferencia de las ideas secundarias determinando el orden en que aparecen si en el texto no aparecen ordenadas
- ❖ Inferencia causa-efecto, que supone plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes
- ❖ Inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

El cuarto nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector:

- ❖ Juicio sobre la realidad
- ❖ Juicio sobre la fantasía
- ❖ Juicio de valores

En el quinto nivel está el impacto psicológico y estético del texto en el lector. Este es el nivel de la apreciación. En él el lector realiza:

- ❖ Inferencias sobre relaciones lógicas
 - Motivos
 - Posibilidades
 - Causas psicológicas
 - Causas físicas
- ❖ Inferencias restringidas al texto sobre:
 - Relaciones espaciales y temporales
 - Referencias pronominales
 - Ambigüedades léxicas
 - Relaciones entre los elementos de la oración

2.2.11. Estrategias de enseñanza

Enseñanza.- La concepción de enseñanza ha sufrido sucesivos cambios, a partir de la influencia de los modelos pedagógicos predominantes; así en la pedagogía tradicional, la enseñanza es la tarea central del docente, en ella enseña a sus alumnos conocimientos particulares y busca el aprendizaje por memorización mediante un proceso continuo de reproducción de dichos conocimientos. En este modelo el profesor enseña a sus alumnos lo que sabe; los alumnos aprenden del profesor. Después de cada período, éste evalúa el grado de retención de los conocimientos por él enseñados. No requiere para nada el conocimiento profundo ni la comprensión cabal de las leyes de desarrollo cognitivo o la leyes del desarrollo ético actitudinal de los alumnos (De Zubiría; M.; 1994:68).

En la actualidad, la enseñanza es entendida como un proceso de ayuda a la construcción que llevan a cabo los alumnos. La enseñanza en la perspectiva constructivista busca ajustar al tipo y la intencionalidad de la ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos. (Coll y Martín, 1996:77).

Otro concepto expresado por Menereo (1998:49), quien precisa que enseñar se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en procedimiento que se consideran apropiados. Agrega q esta noción es perfectamente aplicable a la función mediadora que realizan los adultos con los miembros más jóvenes de la comunidad. Aun cuando esta enseñanza carezca del rigor teórico, la sistematización metodológica y la intencionalidad educativa, estas deberían caracterizar la práctica profesional.

El profesor es un medidor entre el alumno y su cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que le asigna al currículo en general y al conocimiento que

transmite en particular. En este propósito, enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: Cuáles son sus ideas previas, Qué tan capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, su motivación intrínseca y extrínseca, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores, etc. (Díaz y Hernández, 2001:2).

2.2.12. Los métodos, técnicas y procedimientos

El método pedagógico, es un principio orientador razonado y que normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, pedagógica, etc. (Monereo, 2001:21). También podemos afirmar que el método es el conjunto de técnicas y procedimientos lógicamente ordenados y coordinados con un propósito determinado, por ejemplo: El método de centros de interés de Decroly.

Pujol y Fons (1981:6) afirman que la metodología de la enseñanza universitaria ha mostrado antes que nada, que no puede haber un método pedagógico único y válido para todos los casos, todas las materias: los métodos son múltiples y de diverso propósito, a partir del cual el docente debe aplicarlos en diversas combinaciones según los objetivos de aprendizaje que desea seguir.

La técnica, es entendida como una sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conducen a unos resultados, precisos, responden a una caracterización algorítmica. Sin embargo autores usan indistintamente las técnicas y los métodos como sinónimos (Monereo, 1998:21).

Los procedimientos, llamados también a menudo reglas, destrezas o habilidades son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. La práctica educativa requiere de un conjunto de maneras de actuar u operar sobre datos o fenómenos que se repiten en distintas áreas del diseño curricular.

El aprendizaje, Aprender es el proceso de construcción de una representación mental, el proceso de construcción de significados. Se entiende el aprendizaje dentro de la actividad constructiva del alumno y no implica necesariamente a acumulación de conocimiento (Orellana, 1996).

Así entendido, el alumno, es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje puede asumir las formas repetitivas o significativas, según lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura de conocimientos. Será significativa si los nuevos conocimientos se vinculan de una manera clara y estable con las experiencias previas que dispone el educando. El aprendizaje será repetitivo sino se relaciona con los conocimientos previos, o si asume una forma mecánica por tanto, arbitraria y poco duradera. (De Zubiría, 2001).

Aprender es construir una representación mental de la información que se capta del exterior, la cual pasa a la memoria perceptual y dura pocos segundos, en caso de no haber sido procesada, se pierde, si la información es memorizada, está pasa a la memoria de corto plazo, donde a fuerza de repetición dura algunos minutos almacenándose en los centros sensoriales convirtiéndose en aprendizaje receptivo o mecánico.

Finalmente esta información es asociada con las estructuras cognoscitivas existentes se localiza en la memoria de largo plazo y se vuelve significativa, durante mucho tiempo, será un aprendizaje aprendido significativamente (Roeders, 1996).

Pero existe necesidad de diferenciar los diferentes tipos de aprender:

a. Tipos de aprendizaje (Ausubel, 1996)

Por la forma de adquirir información

Aprendizaje por recepción.- Se produce cuando el estudiante recibe la información de modo pasivo, Ejm: al participar de una conferencia, una charla u observa un vídeo.

Aprendizaje por descubrimiento.- Es el aprendizaje producido por los propios alumnos, quienes descubren por ellos mismos la nueva información. Ausubel (1996), describe dos formas:

El aprendizaje por descubrimiento autónomo.- Que se produce cuando cada persona descubre o crea por sí misma la nueva información, nuevas obras, nuevos procesos Ejm: Cuando un arquitecto diseña el plano de una plaza o un compositor crea una melodía.

El aprendizaje por descubrimiento guiado.- Cuando el educando va descubriendo conceptos, reglas, leyes, principios, teorías ya descubiertas, con la guía que el proporcionan otros agentes, el docente o sus compañeros. Se suele identifica con el descubrimiento por Ejm.: cuando en el laboratorio describen el ciclo hidrológico del agua a través de una guía de laboratorio.

2.2.13. Procesamiento de la información

Aprendizaje repetitivo o mecánico.- Se produce cuando el alumno memoriza la información sin comprender su significado real de lo que aprende. Se produce una repetición mecánica de lo aprendido. En el aprendizaje repetitivo, la estructura cognoscitiva del estudiante, la vinculación entre lo nuevo y el conocimiento previo es literal y arbitraria, el aprendizaje que se produce es mecánico y la capacidad de retención es muy baja, produce aprendizajes superficiales y sin modificaciones (De Zubiría, 1995) Ejemplo: Memorizar una poesía.

Aprendizaje significativo.- Ocurre cuando las ideas se relacionan substancialmente con lo que el alumno ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan así de manera estrecha y estable con los anteriores. La actividad de aprender es agradable y placentera para quien aprende, y este es útil a la persona que aprende de modo directo o indirecto Ejemplo: Cuando aprendemos el concepto de reunión de conjuntos.

Según Ausubel (1996), las variables más importantes en la estructura cognoscitiva que facilitan el aprendizaje significativo son:

La existencia de ideas de anclaje pertinentes al área del conocimiento en consideración, en el nivel óptimo de generalidad, inclusión y abstracción.

- El grado en que estas ideas puedan ser discriminadas de los conceptos o principios similares y diferentes que aparecen en el material que se va aprender.
- La estabilidad y claridad de las ideas de anclaje.

En síntesis, el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimientos mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. La que posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos integrados. Coherentes, estables que tienen sentido para los alumnos. (Díaz y Hernández, 2002).

2.2.14. El Rendimiento Académico

Científicamente, el rendimiento es un concepto físico en el que se ponen en relación a la energía producida por una máquina y la energía realmente utilizable de esa fuente. Bajo estas afirmaciones, el rendimiento académico, en principio, es concebida como un problema que sólo se resolverá, de forma científica, cuando se determine la relación existente entre el trabajo realizado por los docentes en interacción con sus alumnos, por un lado, y la educación, es decir, la perfección intelectual y moral, lograda por el educando.

Varios autores han definido éste término, en tal sentido Borrego (1985) lo concibe como el logro del aprendizaje obtenido por el alumno a través de las diferentes actividades planificadas por el docente en relación con los objetivos planificados previamente; por su parte, Caraballo (1985) lo definió como la calidad de la actuación del alumnado con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades destrezas en una asignatura determinada como resultado de un proceso instruccional sistémico. Paez señala que el

Razonamiento Académico es el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro.

Todas las definiciones dadas coinciden en un punto logrado por un grupo de alumnos han de considerarse dos aspectos fundamentales en el proceso educativo: aprendizaje y conducta. Romero (1985) no sólo define el término, sino que establece la relación entre este concepto y el aprendizaje; en tal sentido expone que el rendimiento es ejecución, actuación.

Un estudiante, debe aprender contenidos científicos, desarrollar destrezas profesionales y una determinada forma de percibir y concebir el mundo que es propio del área de especialización. Para llegar a ello debe sufrir su aprendizaje.

Aprendizaje y rendimiento, sostiene Romerol, son lo mismo.

Otros autores, relacionan el rendimiento con otros factores, como los socioeconómicos, familiares y hasta lingüístico – culturales, que si bien, pueden ser considerados agentes intervinientes, nunca han demostrado a ciencia cierta que puedan determinar el rendimiento académico, ni mucho menos que el control de alguno de ellos pueda producir el rendimiento escolar ha alcanzar. Los factores de índole Psicológico han sido los más aceptados, y entre ellos el factor motivacional.

De otra parte Mateo (2000:110) al referirse al rendimiento en el aprendiz señala que el propósito directo de la enseñanza es el aprendizaje y que la escolarización debería asegurar que cada nueva generación acumule los conocimientos y destrezas necesaria para desenvolverse solventemente al llegar a la edad adulta ante las demandas que marca la sociedad. Desde esta perspectiva se justifica la evaluación del Rendimiento Académico por parte de los docentes.

La evaluación del Rendimiento Académico, implica establecer como punto de partida el rendimiento anterior, valorando no solo las ganancias de rendimiento sino

analizarlos a la luz de los potenciales de aprendiz observados en los alumnos a lo largo del tiempo. Las informaciones acumuladas deben formar parte del registro acumulativo de evidencias múltiples que nos ayuden a precisar la labor de los alumnos en su desarrollo y la contribución del docente en el propósito de mejora personal (mateo, 2000).

Finalmente Notoria (2001:70) cuando se refiere al Rendimiento Académico, lo denomina rendimiento en el aprendizaje, el cual en relación con las creencias o convicciones personales sobre la vida en general y sobre la capacidad de aprender en particular. Dice que, nos encontramos ante la necesidad de convertir la energía potencial en energía de acción, es decir, la puesta en práctica de nuestra capacidad para aprender, de tal manera que consignamos el mayor Rendimiento posible. Se trata pues, de elegir la mejor estrategia y cómo logramos el Rendimiento óptimo.

2.2.15. Evaluación del rendimiento académico

Definición:

La puesta en práctica del proceso enseñanza-aprendizaje en que se transmite y recibe conocimientos aterriza forzosamente en una comprobación del nivel asimilado de conocimientos para determinar hasta qué punto los objetivos previstos han sido conseguidos.

La evaluación de los aprendizajes se entiende como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica. Esto permite al docente construir estrategias y a los estudiantes reflexionar sobre sus aprendizajes, tiempo empleado, utilidad probable, uso en otras situaciones estratégicas que usó para aprender etc. Sobre la base de ello cualificarse a sí mismo: ¿lo que aprendí forma parte de mi práctica diaria? ¿Lo sé en su totalidad? ¿Lo aprendí a medias? ¿Me faltan algunos elementos o estoy en su inicio? (autoevaluación). La idea es que todos los estudiantes puedan lograr los aprendizajes esperados si se atiende a sus dificultades con oportunidad.

La evaluación del rendimiento escolar tiende a identificarse con el logro de objetivos y contenidos de tipo intelectual. Sólo así podemos afirmar que los alumnos están recibiendo una educación de calidad, cuando mediante procedimientos válidos y confiables podemos constatar el logro de objetivos que corresponden a una educación preestablecida (Briones 1998).

En la evaluación del Rendimiento Académico, surgen nuevos planteamientos sobre el entorno del aprendizaje. En este contexto, la evaluación alternativa pretende reemplazar la evaluación de la capacidad de retención y memoria del alumno, permitiéndole que demuestre el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, destrezas procedimentales, comportamientos y actitudes, etc., aplicándolos a situaciones problemáticas concretas (Andrade, 2003).

Características

Evaluar ha sido hasta ahora sinónimo de medir, calificar y promediar. Un currículo orientado al desarrollo de competencias que representan en sí mismas habilidades complejas constituidas por capacidades y actitudes diversas, requiere más que nunca un enfoque de evaluación integral, integradora y crítica:

- **Integral.-** que la evaluación involucre a todas las dimensiones del ser (ética-valores, moral, estética, intelectual, física, etc.).
- **Integradora.-** que la evaluación se realice dentro de un planteamiento global que relacione las capacidades de las diferentes áreas dentro de un conjunto de actividades evaluativas.
- **Crítica.-** que en el proceso de evaluación el docente se constituya en cuestionador de la información que recoge y sea capaz de introducir obstáculos para suscitar desequilibrios que permitan el desarrollo cognitivo y social del educando. El rol del docente en este contexto es el de mediador en las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza y

aprendizaje (relaciones maestro-estudiante-conocimiento; estudiante-estudiante-conocimiento, etc.)

Evaluar no sólo es medir, es importante tener en cuenta que la evaluación no es sólo medición. Aplicar instrumentos para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en determinados aspectos de una competencia, para luego calificarlo con una letra o número, no es evaluar sino medir. La medición proporciona datos sobre aspectos específicos del aprendizaje, describiendo un tramo de ese proceso; la evaluación, en cambio, supone una interpretación más global que considera un conjunto amplio de aspectos y que valora el proceso vivido por el niño o niña desde el inicio hasta el final de su aprendizaje, sin embargo, la medición es necesaria pues no se puede separar lo cuantitativo de lo cualitativo y viceversa. (UNMSM, 1999:209)

La evaluación deberá ser integral partiendo de la evaluación inicial al ingreso del estudiante al plantel. Durante su permanencia en el ciclo educativo, se deberá llevar de manera permanente una evaluación continua con la finalidad de ir controlando su rendimiento, aplicando las correcciones oportunas y mejorando su orientación académica. Por último, la evaluación final es la definitiva, la que lleva al estudiante a superar o repetir el curso.

En toda práctica de evaluación se establece una relación entre las expectativas de logro y los procesos de aprendizaje para alcanzar esos logros y para ello se debe tener en cuenta las formas de aprender (por la observación, por la socialización, por el manejo de materiales concretos, lecturas, experimentos, investigaciones, elaboración de esquemas, matrices, cuadros, mapas conceptuales, etc.); la capacidad para utilizar lo aprendido, tipos de aprendizajes.

En el caso específico del Perú, la evaluación debe ser concebida como un proceso permanente de información y reflexión sobre la construcción de los aprendizajes de los

estudiantes, estrechamente vinculada al desarrollo curricular y constituye un hecho educativo donde estudiantes y docentes aprenden de sus aciertos y errores. En el ámbito de la educación primaria de menores de las instituciones educativas públicas y de las privadas que lo deseen, la evaluación es cualitativa y está orientada a comprobar el desarrollo de competencias mediante la verificación de indicadores de logro.

2.3. Definición de términos básicos

Conocimiento Literal: Consiste en recordar e identificar frases o expresiones de las ideas principales y secundarias explícitamente contenidas en el texto.

Conocimiento Inferencial: Conjunto de operaciones cognitivas consistentes en deducir el significado de palabras desconocidas, inferir las relaciones secuenciales de las ideas principales, inferir ideas implícitas de la información explícita y elaborar síntesis novedosos del texto que se está leyendo.

Comprensión lectora: Es el proceso de elaborar creativamente un significado apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolos con las ideas e informaciones que el estudiante o lector tiene almacenada en su mente (es decir con los conocimientos previos o esquema de conocimiento).

Estrategia de Enseñanza Directa: Es el procedimiento general orientado básicamente a enseñar conceptos y habilidades y en la que el docente asume la responsabilidad de estructurar el contenido o la habilidad, explicándose lo a los alumnos, modelando, interaccionando y dándoles oportunidades para practicar brindando retroalimentación.

Habilidades de la comprensión lectora: Son las aptitudes específicas básicamente mentales, cognitivas o internas, que desarrollan los lectores habituados a leer constantemente, como: la atención y percepción selectiva, uso o activación de conocimiento previo, plantearse preguntas, uso de claves contextuales, identificación de ideas principales y secundarias, elaboración de inferencias, realizar síntesis o resumen de

lo leído, desarrollo de metacognición, etc.

Idea principal: Es la información más importante, relevante y significativa de un párrafo o texto expositivo con la que el autor explica o expone el tema, y es enunciada mayormente por una oración con sujeto, predicado y mínimo un verbo.

Inferencia: Es la habilidad o estrategia cognitiva a través de la cual el lector obtiene informaciones nuevas o descubre ideas implícitas, tomando como base informaciones o ideas explícitas ya disponibles en un texto.

Práctica guiada de habilidades lectoras: Proceso que consiste en monitorear y retroalimentar la ejecución de determinada habilidad lectora de los estudiantes por parte del profesor, proporcionando pistas y ayudas específicas.

Práctica independiente de habilidades lectoras: Proceso que consiste en monitorear la aplicación independiente de determinada habilidad lectora de los estudiantes por parte del profesor, así como diagnosticar si existen dificultades en su aprendizaje y promover debates sobre las dificultades encontradas.

Técnicas didácticas de la lectura: Son los procedimientos operativos o acciones específicas a través de los cuales se concreta o materializa el método o estrategia didáctica en una clase o a lo largo de un semestre académico; requiriendo el uso de diversos recursos didácticos. Las técnicas más importantes son: Lectura dirigida, enseñanza en talleres y pequeños grupos, seminarios de lecturas, análisis y comentarios de textos; explicación y modelaje, interacción interrogativa, monitoreo y retroalimentación, etc.

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

La comprensión lectora tiene una relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.

3.1.2. Hipótesis específicas

H1: El rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla no es satisfactorio.

H2: El nivel de comprensión lectora en los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla es bajo.

3.2. Variables

Definición Conceptual

Variable Independiente: Comprensión lectora

Es el proceso de elaborar creativamente un significado apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolos con las ideas e informaciones que el estudiante o lector tiene almacenada en su mente, es decir con los esquemas de conocimiento.

Variable Dependiente: Rendimiento académico.

Es la calidad de la actuación del estudiante con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas en una asignatura determinada como resultado de un proceso instruccional sistémico.

Variable Interviniente: Edad y sexo.

3.3. Operacionalización de variables.

Variable	Dimensiones	Indicadores
	Reconocimiento de las ideas centrales	Idea principal Idea secundaria
V. Independiente	Síntesis y resumen de argumento de la lectura.	Síntesis Resumen Deriva ideas implícitas a partir de información explícita del texto
Comprensión lectora		
	Inferencia Evaluación Cognitiva	Acta de evaluación: Bajo Regular Bueno Excelente
V. Dependiente		
Rendimiento académico		

Capítulo IV

Metodología

4.1. Enfoque de investigación

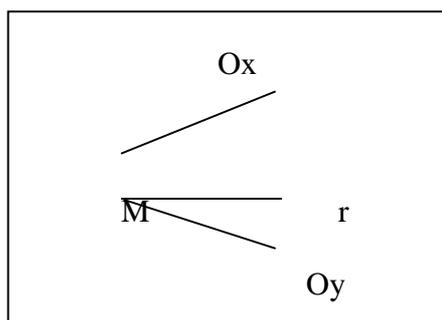
El presente trabajo se realizó con el enfoque cuantitativo, porque se midieron las variables y se pudo realizar operaciones numéricas con los datos recopilados.

4.2. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo - correlacional. Es descriptivo por cuanto se ha medido y analizado cada una de las variables de estudio, ya que “Los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren” (Hernández, 2003: 119). Es correlacional porque pretende hallar la relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla; es decir, “miden el grado de relación entre esas dos o más variables (cuantifican relaciones)” (Hernández, 2003: 120).

4.3. Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es correlacional y obedece a un estudio de tipo Prospectivo y Transversal. Es una investigación prospectiva por que las variables sobre comprensión lectora y el rendimiento académico serán registradas a medida que ocurren y transversal por que se medirá en un solo momento en el tiempo, su propósito es describir el fenómeno en estudio y analizar su incidencia e interrelación.



Donde:

X: Comprensión de lectura.

Y: Rendimiento académico.

r= relaciones entre variables.

M= Muestra.

Ox, Oy= Observaciones de las variables.

4.4. Población y muestra:**Población**

La población estuvo conformada de los alumnos de la especialidad de educación primaria del turno diurno del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao en el periodo 2006. (N=126)

Área de estudio: Comunicación.

La Muestra

La muestra de unidades finales es un conjunto de alumnos seleccionados aleatoriamente de la población muestreada bajo un diseño muestral que a continuación se especifica.

Diseño muestral

Se aplicará un diseño muestral probabilístico, el muestreo estratificado para proporciones con afijación proporcional fijando variabilidad, considerando una población total 126 alumnos matriculados en el IPEC.

El presente diseño de la muestra viene dado por la siguiente expresión:

Fórmula:

$$n = \frac{\sum_{h=1}^L W_h \sigma_h^2}{D + \frac{1}{N} \sum_{h=1}^L W_h \sigma_h^2}$$

$$D = \left(\frac{E}{Z} \right)^2$$

Donde:

N : Población objetivo del estudio (N=126)

Ph : Probabilidad de éxito obtenido 0.5 en el estrato h $\forall h=1, 2, 3, 4, 5$.

Qh : $1 - Ph = 1 - 0.5 = 0.5$ complemento de Ph. $\forall h=1, 2, 3, 4, 5$.

E: Error de muestreo (10%)

Z: Nivel de confianza (95%)

Aplicando la fórmula:

$$n = \frac{(0.2 * 0.5^2 + 0.216 * 0.5^2 + 0.232 * 0.5^2 + 0.184 * 0.5^2 + 0.168 * 0.5^2)}{\left(\frac{0.10}{1.96}\right)^2 + \frac{1}{126} (0.2 * 0.5^2 + 0.216 * 0.5^2 + 0.232 * 0.5^2 + 0.184 * 0.5^2 + 0.168 * 0.5^2)}$$

$$n \cong 63$$

Se seleccionará 63 estudiantes de los diferentes estratos establecidos.

Tabla 1

Distribución de la muestra en la institución

IPEC	N_h	$W_h = \frac{N_h}{N}$	$n_h = W_h \times n$	n_h
2°	25	0,200	15,20	15
4°	27	0,216	16,42	16
6°	29	0,232	17,63	13
8°	24	0,184	13,98	11
10°	21	0,168	12,77	8
Total	126			63

Finalmente, en el IPEC se tomó 15 estudiantes del 2° ciclo, 16 estudiantes del 4°, 13

estudiantes del 6°, 11 estudiantes del 8° y 8 estudiantes del 10° ciclo.

4.5. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Se utilizó las siguientes técnicas:

Técnicas de recolección de datos.

En el presente trabajo de investigación la técnica de recolección de los datos estará en base a la técnica de Encuestas.

El proceso de recolección de datos se realizó aplicando el instrumento de medición, el instrumento de Comprensión Lectora a los estudiantes del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao.

Encuesta: Constituido en un diseño observacional del problema. El procedimiento de recolección de datos es obtener la autorización para la aplicación de la encuesta y coordinar la mejor fecha y horario para ello.

Obtención de análisis de bases de datos de población de los alumnos de la especialidad de primaria. De igual forma es necesario disponer del número de estudiantes por salón de clase y sexo.

Se tomó una prueba piloto sobre los estudiantes, utilizando para ello el diseño definido en la investigación “diseño muestral probabilístico- muestreo estratificado “MAE”, seleccionando de manera aleatoria 63 alumnos siguiendo un proceso completamente aleatorio en la selección de las unidades de análisis asimismo el proceso de ejecución de los instrumentos fue autoaplicado a los estudiantes.

Una vez identificada la muestra se aplicará la prueba y la encuesta en los alumnos de la Institución del IPEC, previamente se pedirá autorización a la Dirección.

Instrumentos de recolección de datos.

En la elaboración de los instrumentos en la presente investigación se consideró las fuentes de información del problema, las bases teóricas, la contrastación de hipótesis

conducentes al cumplimiento de los objetivos correspondientes, utilizándose los siguientes instrumentos que nos permitirán recoger la información y medir las variables:

- Cuestionario de encuesta
- Acta de evaluación
- Nómina de matrícula

Con respecto a la encuesta aplicada a los alumnos, se realizó de la siguiente manera: El instrumento fue autoaplicado en el Instituto Superior Pedagógico Peruano de la Ciencia y la Cultura-IPEC, seleccionando a los alumnos de manera aleatoria.

4.6. Tratamiento estadístico

En primera instancia en el presente trabajo de investigación se realizó una codificación y se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS 12, donde se midió la confiabilidad y validez del instrumento de medición, las técnicas del análisis estadístico para procesar la información están en base a la estadística descriptiva y medidas de asociación.

Se realizaron tablas de frecuencias y porcentajes, gráficos de pasteles y gráficos de barras, así la aplicación de la escala de staninos para medir el conocimiento de los niveles de comprensión lectora.

Para la prueba de hipótesis se utilizará la Prueba Chi cuadrado, para encontrar la relación entre la variable dependiente e independiente y el coeficiente de correlación de spearman para cuantificar la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, así como un modelo de regresión lineal con un indicador de adecuación del modelo coeficiente de determinación.

Capítulo V

Resultados

5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez

En la presente investigación la validación del instrumento se realizó en base al marco teórico a través de la “validez de contenido”, utilizando el procedimiento de juicio de expertos calificados que determinaron la adecuación de los ítems del instrumento de comprensión lectora.

Teniendo como resultado que el instrumento de comprensión lectora obtuvo:

Instrumento-alumno comprensión lectora	Puntaje (%)	Promedio
Mg. Torres Huarcaya Aida Viviana	83%	
Dr. Campos Dávila José	83%	82%
Mg. Huaman Cabrera Félix Patrocinio	80%	

Los expertos consideran que el instrumento de medición es aplicable y procede.

Confiabilidad

Para determinar el grado de confiabilidad del instrumento: “Instrumento para medir el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del primer ciclo del IPEC”, el cual fue aplicado a una muestra piloto 65 estudiantes de la especialidad de primaria en el I.P.E.C. de Ventanilla.

En la obtención del nivel de confiabilidad del instrumento de medición utilizado en la investigación, se utilizó el coeficiente de consistencia Interna Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.9723$) observándose un alto nivel de confiabilidad, por lo que estos instrumentos resultan confiables para realizar una medición objetiva en la investigación.

Coeficiente de Alfa de Cronbach: Reliability Coefficients

Reliability Coefficients 21 items

Alpha=0,9723 Standardized item alpha=0,9766

$$\alpha = \left(\frac{n}{n-1} \right) \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^n \sigma_{X_i}^2}{\sigma_X^2} \right] = 0.9723$$

5.2. Presentación y análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados estadísticos a nivel descriptivo e inferencial para explicar el grado de relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.

I. Análisis descriptivo

Tabla 2

Reconocimiento de ideas centrales

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente	28	44.4
Deficiente	18	28.6
Regular	13	20.6
Bueno	4	6.3
Total	63	100

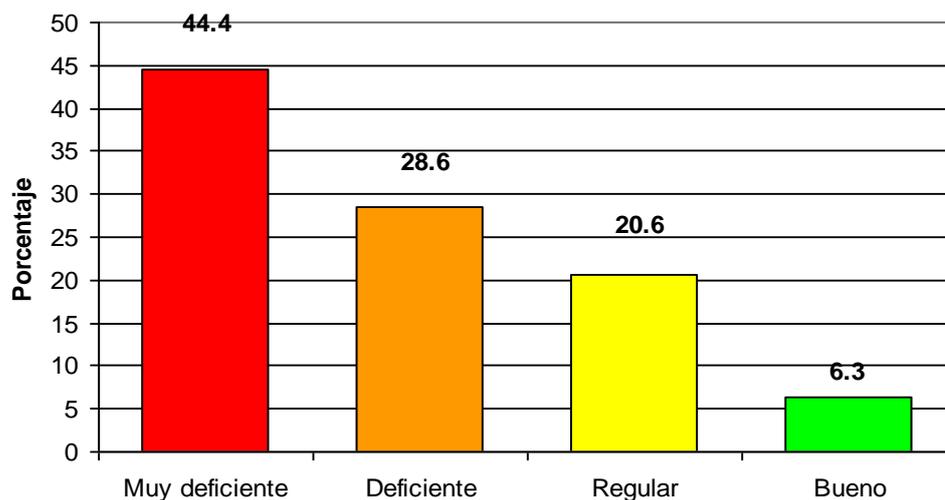


Figura 1. *Reconocimiento de ideas centrales*

Se observa que el 44,4% de los alumnos han obtenido un nivel muy deficiente con respecto al reconocimiento de ideas centrales y secundarias, el 28,6% de los alumnos presentan un nivel deficiente, el 20,6% regular y el 6,3% presenta un buen nivel con respecto al reconocimiento de ideas centrales y secundarias.

Con lo que se concluye que los alumnos de la especialidad de educación primaria del turno diurno del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao presentan deficiencias en el reconocimiento de ideas centrales y secundarias.

Tabla 3

Síntesis y resumen de argumento de la lectura

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente	29	46.0
Deficiente	27	42.9
Regular	7	11.1
Total	63	100

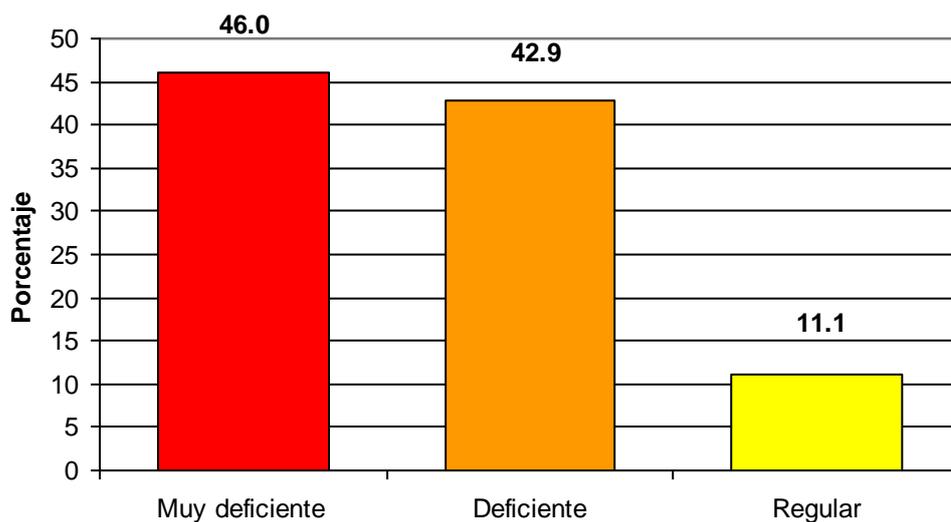


Figura 2. Síntesis y resumen de argumento de la lectura

Se observa que el 46% de los alumnos han obtenido un nivel muy deficiente en la síntesis y resumen del argumento de la lectura, el 42,9% de los alumnos presentan un nivel deficiente, y el 11,1% presenta un nivel regular con respecto a la síntesis y resumen del argumento de la lectura.

Con lo que se concluye que los alumnos de la especialidad de educación primaria del turno diurno del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao presentan deficiencias en la síntesis y resumen del argumento de la lectura.

Tabla 4

Inferencia

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente	3	4.76
Deficiente	21	33.33
Regular	26	41.27
Bueno	11	17.46
Excelente	2	3.17
Total	63	100

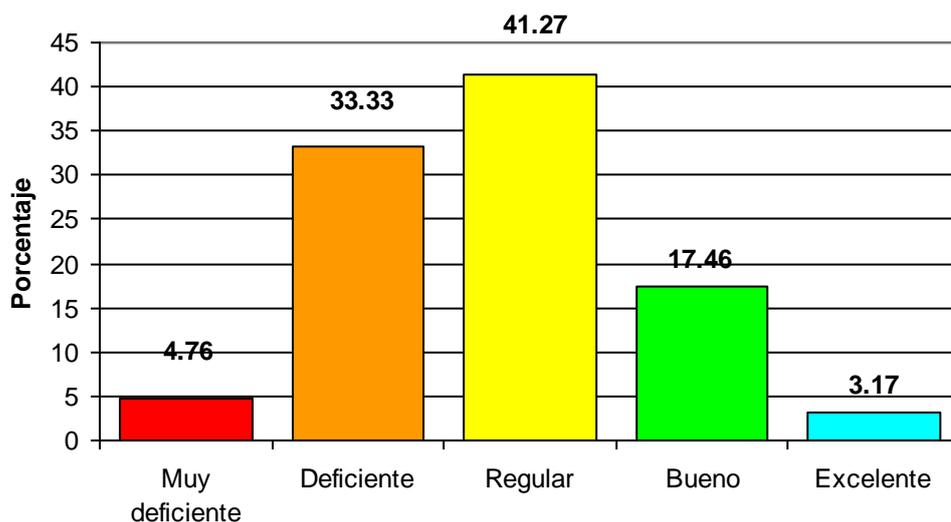


Figura 3. *Inferencia*

Se observa que el 4,76% de los alumnos han obtenido un nivel muy deficiente en el proceso de inferencia de la comprensión lectora, el 33,33% de los alumnos presentan un nivel deficiente, el 41,27% un nivel regular en el nivel de inferencia, el 17,46% un nivel bueno y el 3,17% presenta un nivel excelente con respecto al proceso de inferencia de la comprensión lectora.

Con lo que se concluye que los alumnos de la especialidad de educación primaria del turno diurno del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao presentan un nivel regular en el proceso de inferencia de la comprensión lectora.

Tabla 5

Niveles de comprensión lectora

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	47	74,6
Regular	13	20,6
Bueno	3	4,8
Total	63	100,0

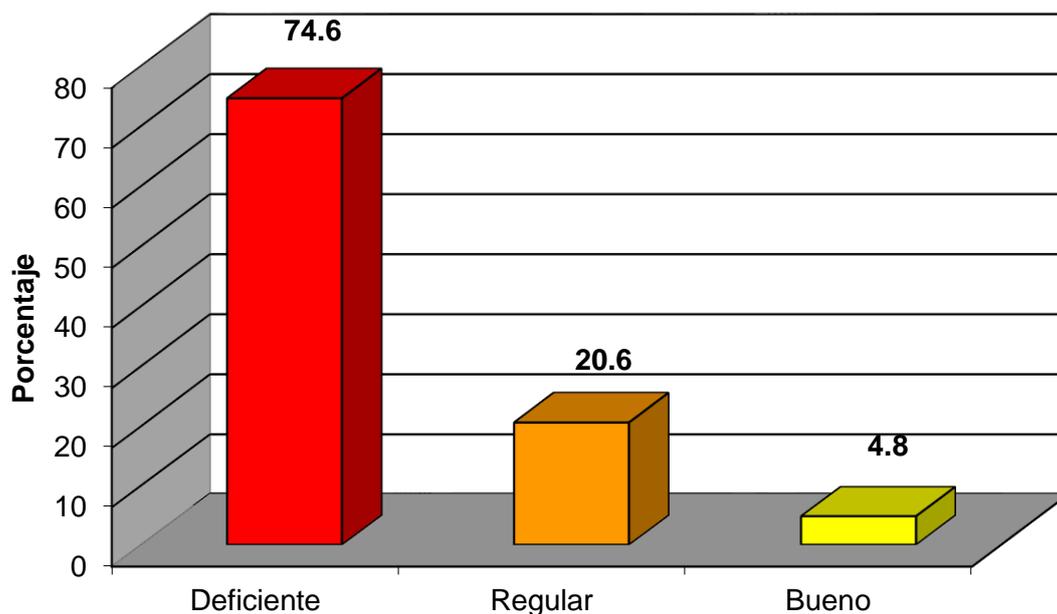


Figura 4. *Niveles de comprensión lectora*

Se observa que el 74,6% de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del I.P.E.C. tienen un nivel de comprensión lectora deficiente, el 20,6% presenta un nivel de comprensión lectora regular y el 4,8% de los alumnos presentan un nivel de comprensión lectora bueno.

Tabla 6

Niveles del rendimiento académico

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0
Regular	50	79,4
Bueno	13	20,6
Total	63	100

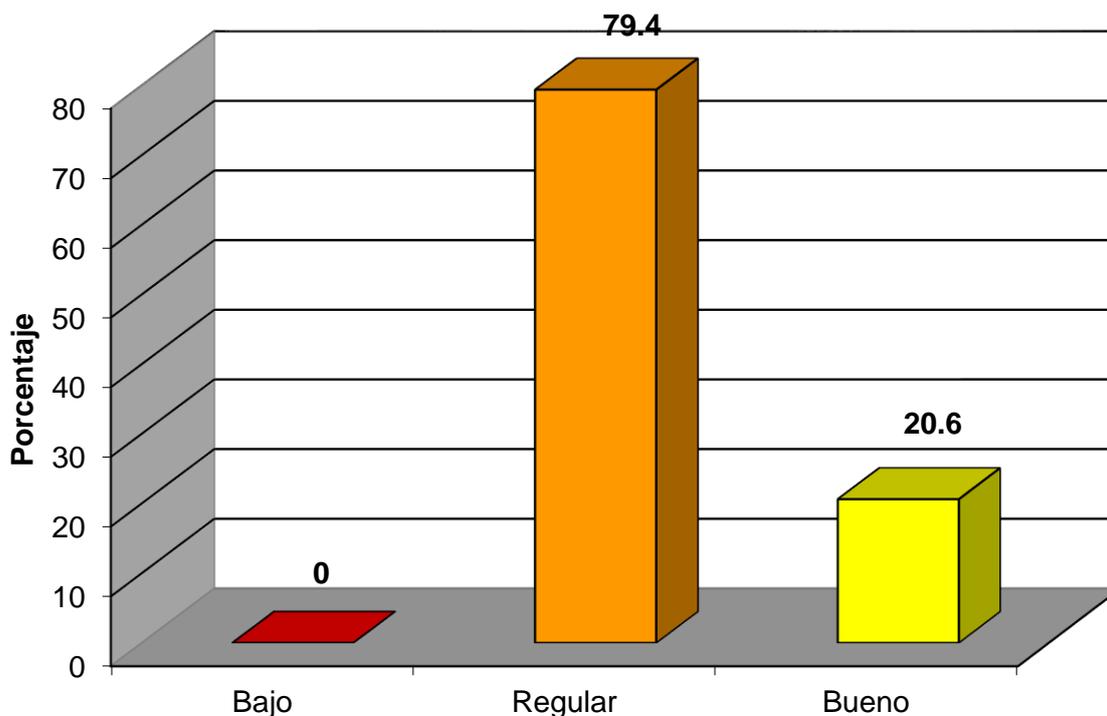


Figura 5. *Niveles del rendimiento académico*

Se observa que el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de la especialidad de Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao es regular en un 79.4%, y el 20.6% de los alumnos tienen un alto rendimiento académico.

II. Prueba de Hipótesis

A continuación, se presentan los resultados correspondientes al cumplimiento del objetivo general e hipótesis general planteado para el estudio.

Se parte de la idea que debe existir una relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, por lo que debe existir una relación significativa entre estas variables, estableciéndose una interdependencia entre ellas y no actuando en forma

individual, estos resultados son evidentes bajo el análisis de la Prueba Chi-Cuadrado en los alumnos.

La contrastación de la hipótesis planteada en la investigación la asumimos a partir de su naturaleza: descriptiva e inferencial.

La comprensión lectora de los estudiantes tiene una relación directa con su rendimiento académico.

A partir de la interpretación y análisis de la información estadística proveniente de los cuadros y gráficos estadísticos puede inferirse que existe una relación directa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, por lo tanto se infiere y concluye que la hipótesis general planteada es válida y demuestra que los objetivos de la investigación han sido logrados, asimismo se presenta un análisis inferencial para dar un sustento estadístico concluyente de la confirmación de nuestros resultados.

Prueba Chi-Cuadrado

Tabla 7

Relación entre el comprensión lectora y rendimiento académico

Nivel de Comprensión Lectora	Rendimiento académico					
	Regular		Bueno		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
Deficiente	40	63.5	7	11.1	47	74.6
Regular	7	11.1	6	9.5	13	20.6
Bueno	3	4.8	0	0.0	3	4.8
Total	50	79.4	13	20.6	63	100

Hipótesis estadística:

H₀: No existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico

H₁: Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Estadística de Prueba:

$$\chi_c^2 = \frac{\sum_{i=1}^k (o_i - e_i)^2}{e_i}$$

$$\chi_t^2 = \chi_{(c-1)(a-1)}^2$$

$$\chi_{0.05;2}^2 = 5.99$$

Regla de Decisión:

Si $\chi_c^2 > \chi_{tabla}^2$ se rechaza la hipótesis nula.

Realizando el cálculo computacional de la prueba Chi cuadrado:

Tabla 8

Prueba Chi-Cuadrado de la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico

	Valor	g.l.	p-valor
Chi-Cuadrado	6,895	2	*0,032
N	63		

*p-valor<0.05 "Significativo"

Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, al 95% de confianza (p-valor=0.032 < 0.05).

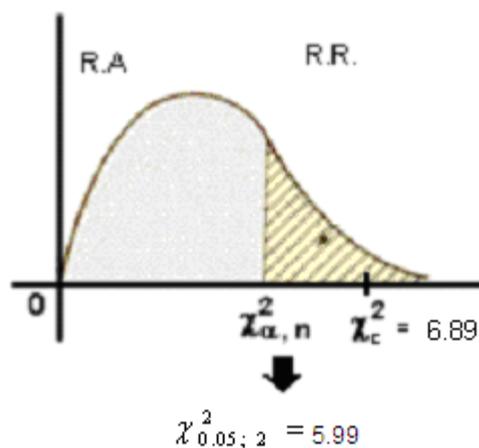


Figura 6. *Análisis de la regla de decisión*

En el figura 6 se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Tabla 9

Análisis de correlación

Nivel de comprensión lectora	Rendimiento académico
Coeficiente de Correlación	**0,22
Sig. (bilateral)	0,089
N	63

*p-valor<0.05 "Significativo"

En el análisis de las correlaciones entre la comprensión lectora y el rendimiento académico se observa que existe una correlación baja pero significativa al 1% de significancia estadística.

Modelo de regresión lineal

Variables en estudio

Variable independiente: X: Comprensión lectora

Variable dependiente: Y: Rendimiento académico

Modelo de regresión lineal:

Modelo: $Y = B X + e$

Se realizará un análisis de varianza (ANOVA) para cumplir con los supuestos del modelo de regresión lineal simple, así como la prueba T de Student.

Tabla 10

Análisis de varianza

	Suma de cuadrados	g.l.	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	265,786	1	265,786	321,760	0,000
Residuo	51,214	62	0,826		
Total	317,000	63			

Variable dependiente: Rendimiento académico

Hipótesis estadística:

$$H_0: B = 0$$

$$H_1: B \neq 0$$

Nivel de significancia $\alpha = 5\%$

Estadística de prueba:

Si $F_c > F_{\text{tabla}}$ se rechaza H_0

Computacionalmente **Si P-valor=0.00 < 0.05** es significativo al 95% de confianza, con lo cual rechazamos H_0 .

El análisis de varianza nos dice que el modelo es significativo al 95% de confianza, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Prueba T-Student**Hipótesis estadística:**

$$H_0: B = 0$$

$$H_1: B \neq 0$$

Nivel de significancia: $\alpha = 5\%$

Estadística de prueba:

Si $T_c > T_{\text{tabla}}$ se rechaza H_0

Tabla 11

Prueba T-Student

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
Nivel de comprensión lectora	1,452	0,081	0,916	17,938	0,000

Variable dependiente: Rendimiento académico

Computacionalmente Si **P-valor=0.00 < 0.05** es significativo al 95% de confianza, con lo cual rechazamos H_0 .

Modelo de regresión lineal ajustado:

Modelo: $\hat{Y} = 1.452 X$

Nivel de explicación del modelo de regresión lineal coeficiente de determinación: R^2

$$R^2 = \frac{SCR}{SCT} = \frac{265.68}{317} = 83.8\%$$

Donde:

SCR: Suma de cuadrado de la regresión

SCT: Suma de cuadrado total

Tabla 12

Resumen del modelo: coeficiente de determinación

R	R^2
0,916	83,8%

Se observa que la comprensión lectora influye en un 83.8% en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao.

5.3. Discusión de resultados

En base a los resultados de la investigación se pueden realizar las siguientes precisiones:

Se observa que el 44,4% de los alumnos han obtenido un nivel muy deficiente con respecto al reconocimiento de ideas centrales y secundarias, el 28,6% de los alumnos presentan un nivel deficiente; el 46% de los alumnos han obtenido un nivel muy deficiente en la síntesis y resumen del argumento de la lectura y el 42,9% de los alumnos presentan un nivel deficiente; el 4,76% de los alumnos han obtenido un nivel muy deficiente en el

proceso de inferencia de la comprensión lectora, el 33,33% de los alumnos presentan un nivel deficiente, el 41,27% un nivel regular en el nivel de inferencia, el 17,46% un nivel bueno y el 3,17% presenta un nivel excelente con respecto al proceso de inferencia de la comprensión lectora.

Estos resultados nos hacen concluir que los alumnos de la especialidad de educación primaria del turno diurno del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao presentan deficiencias en el reconocimiento de ideas centrales y secundarias, así como deficiencias en la síntesis y resumen del argumento de la lectura. Por otro lado, los alumnos presentan un nivel regular en el proceso de inferencia de la comprensión lectora.

En forma general se encontró que el 74,6% de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del I.P.E.C. tienen un nivel de comprensión lectora deficiente, el 20.6% presenta un nivel de comprensión lectora regular y el 4.8% de los alumnos presentan un nivel de comprensión lectora bueno.

Los indicadores educativos con respecto a la comprensión lectora reflejan un bajo nivel en los alumnos, esto debido a que la comprensión lectora es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí, en nuestro caso factores tan diversos como la falta de hábitos de lectura para la comprensión lectora, el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal, como lo sustenta COOPER.

El texto escrito resulta difícil de comprender ya sea por la terminología que se empleó o porque los estudiantes no poseen información necesaria para entenderlo. Los resultados evidencian que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la síntesis y resumen de argumento de la lectura, y al reconocimiento de las ideas centrales.

La lectura sólo se la ha estudiado y entendido como un acto mecánico, pasivo, que descodifica signos de un texto; o en el mejor de los casos, como un mero instrumento para la transmisión de conocimientos o informaciones. Sin tener en cuenta que en ella se

involucra un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que, a través de ella es posible desarrollar habilidades del pensamiento, especialmente el pensamiento crítico y el metacognitivo

También tiene importancia la influencia de las características formales, estructurales y de contenido del texto, así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a leer. Obviamente, la lectura comprensiva tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivos y metacognitivos del pensamiento relacionados al análisis, relación, deducción, síntesis, interpretación, crítica, evaluación, autorregulación, autocorrección, etc., que han sido descuidados o ignorados por los estudiantes. El lector sólo logró comprender el texto cuando fue capaz de encontrar la configuración de esquemas que permitieron explicar el contenido en forma adecuada.

Se observa que el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de la especialidad de Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao es regular en un 79.4%, y el 20.6% de los alumnos tienen un alto rendimiento académico.

A pesar de los bajos resultados en comprensión lectora los alumnos del IPEC demuestran tener otras habilidades

En el análisis de relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico se encontró que existe una relación estadísticamente significativa, al 95% de confianza ($p\text{-valor}=0.032 < 0.05$), asimismo en el análisis de las correlaciones entre la comprensión lectora y el rendimiento académico se observa una correlación baja pero significativa al 1% de significancia estadística.

Se observa que la comprensión lectora influye en un 83.8% en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao, con lo cual se cumple la hipótesis planteada en la investigación; en el proceso de búsqueda de los antecedentes de la presente investigación

no se ha encontrado un trabajo semejante al presentado que nos permita discutir y comparar los resultados sobre la relación y correlación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico por lo que desde este punto de vista la investigación resulta innovadora en su problemática.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de la presente investigación:

1. De los resultados de la investigación presentados en las tablas y cuadros podemos establecer las siguientes conclusiones:
2. Se encontró que el 74,6% de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del I.P.E.C. tienen un nivel de comprensión lectora deficiente, el 20.6% presenta un nivel de comprensión lectora regular y el 4.8% de los alumnos presenta un niveles de comprensión lectora bueno.
3. Se determinó que el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de la especialidad de Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao es regular en un 79.4%, y el 20.6% de los alumnos tienen un alto rendimiento académico.
4. Se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, al 95% de confianza ($p\text{-valor}=0.032 < 0.05$), asimismo en el análisis de las correlaciones entre la comprensión lectora y el rendimiento académico se observa una correlación baja pero significativa al 1% de significancia estadística.
5. En el análisis de influencia se encontró que la comprensión lectora influye en un 83.8% en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao.

Recomendaciones

A continuación se presentan las recomendaciones arribadas de la presente investigación:

1. Promover la innovación y mejoramiento del desarrollo curricular institucional mediante programas de comprensión lectora en los alumnos de la especialidad de Educación Primaria del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao con el fin de lograr y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Promover talleres de innovación y creatividad en multimedia para el desarrollo de comprensión lectora, entendiendo este aspecto como un engrandecimiento y desarrollo de las habilidades y destrezas de los alumnos en su formación integral como persona.

Referencias

- Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel (1986). La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Santiago de Chile, Edit. Andrés Bello, 2da. ed., 264 pp.*
- Ausubel, D., Novak, J. y otros (1989) Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México*
- Barriga y Hernández (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill – México*
- Blythe, Tina (2008) La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Editorial Paidós. Buenos Aires.*
- Carrasco, J. (1985). La recuperación educativa. España. Editorial Anaya.*
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). Enseñar lengua 4ª editorial. Graó, Barcelona.*
- Condemarín, M. (2001). El poder de leer. Santiago de Ministerio de Educación Chile.*
- Cooper, David (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 462 pp.*
- Clemente Linuesa, María y Domínguez G. Ana (1999). La enseñanza de la lectura. Edición Pirámide 184 pp. Madrid.*
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje. Santiago: Ed. Tecla.*
- De Zubiria (1994) Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani;1994: 120. Bogotá*
- Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Mc Graw – Hill / Interamericana Editores 2da Ed., 644 pp.*
- Dubois, María E. (1983). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Editorial Aique 4ta edición Argentina*
- Dubois, María E. (1991). El proceso de lectura. Editorial Aique 5ta edición Argentina*

- De Vega, Manuel y otros (1990). Lectura y comprensión. Editorial Alianza. Madrid*
- El Tawab, S. M (1997). Enciclopedia de pedagogía/psicología. Barcelona: Ediciones Trébol.*
- Flórez, R., Torrado, M., Jaimes, T., & Rodríguez, L. (2004). Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula. Universidad Nacional de Colombia, Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia.*
- Frith, U. (1997). Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.), Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention. Londres: Whurr Pub.*
- Gagne, R. (1985). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana, 1987.*
- García Madruga, Juan A. y Martín Cordero, Jesús I. (1987) Aprendizaje, comprensión y retención de textos. Imp. Encuadernaciones Elva, S.A., 158 pp. Madrid*
- García Madruga, Juan (1999). Comprensión Lectora y memoria operativa. Editorial Paidós. Barcelona*
- García, O., Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.*
- Heran y Villarroel (1987). Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemática en el primer ciclo de enseñanza general básica. Chile: CPEIP.*
- Kaczynska, M. (1986). El rendimiento escolar y la inteligencia. Buenos Aires: Paidós.*
- Kenneths, Goodman (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, siglo XXI.*
- Kerlinger, F. (1988). Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos. México:*

Editorial Interamericana.

Lebrero, M.P. (1990). La enseñanza de la lectoescritura. Madrid: Escuela Española.

Martinez, María (1997). Los procesos de la lectura y la escritura. Santiago de Cali,

Colombia, Edit. Universidad del Valle, 148 pp.

Mendoza, Antonio (1998). Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Editorial Octaedro. Barcelona.

Molina García, S. (1988). BAMIDALE: manual para la aplicación, corrección e interpretación. Editorial CEPE. Madrid

Monereo, Carles (1997). Estrategias de Aprendizaje. Madrid, Visor, 346 pp.

Novaez, M. (1986). Psicología de la actividad escolar. México: Editorial Iberoamericana.

Pinzás, Juana (1995). Leer pensando. Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógico, 92 pp. Lima

Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Puente, Anibal (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid, Ed. Pirámide, pp. 400.

Rinaudo, María Cristina (1998). Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la Comprensión y aprendizaje de textos- LA EDUCACIÓN O.E.A.; Año XLI, pp 95-112.

Rinaudo, María Cristina (1995). Relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica. Consideraciones desde el área de la comprensión de textos". LA EDUCACIÓN, XXXIX, N° 121, Washington, pp 261-271.

Smith, Frank (1999) Comprensión de la lectura. México, Edit. Trillas, 2da. ed., 272 pp.

Smith, Frank (1990) Para darle sentido a la lectura, Madrid, Visor, 222 pp.

Solé, Isabel (1994) Estrategias de lectura. Edit. Grao. Barcelona

Solé, Isabel (2000) Estrategias de lectura. Edit. Grao, 11va. ed., 178 pp. Barcelona

Van Dijk, Teun A. (1998) Estructuras y funciones del discurso. México, Siglo XXI Editores, 12va. ed., 186 pp.

Van Dijk, Teun A. (1996) La ciencia del texto. Barcelona-España, Edit. PAIDOS, 4ta. ed., 310 pp.

Vidal-Abarca Gamez, Eduardo y Gilabert Pérez, Ramiro (1991) Comprender para aprender. Editorial IMPRESA, 190 pp. Madrid

Viero, Iglesias P. (2004) Psicología de la lectura Procesos teorías y aplicaciones instruccionales Universidad de la Coruña. Person Percentil Hall Madrid España.

Revista

Luque Villaseca, Juan Luis (2002) La evaluación de la Comprensión Lectora; de la investigación a la intervención educativa. Juan.Luque.@uma.es

Wordpress - Daily W.P. (2008) Wordpress, Recuperado de: <http://definicion.de/>

Cooper (1998). Revista Correo del Maestro, Núm.23, abril, pp.7-8. México.

Apéndices

Apéndice A
Matriz de consistencia

Relación de la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de primaria en el Instituto Peruano de la Ciencia y La Cultura del distrito de Ventanilla de la región Callao

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones e indicadores	Metodología
<p>P general</p> <p>¿Cuál es el grado de relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla?</p>	<p>Obj. General</p> <p>Explicar el grado de relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.</p>	<p>Hip. General</p> <p>La comprensión lectora tiene una relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.</p>	<p>V. Independiente</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Reconocimiento de las ideas centrales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idea principal - Idea secundaria <p>Síntesis y resumen de argumento de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntesis - Resumen <p>Inferencia: Deriva ideas implícitas a partir de información explícita del texto</p>	<p>Tipo: Descriptivo-correlacional.</p> <p>Diseño: Prospectivo, transversal</p> <p>Muestra: 63 estudiantes del IPEC del Distrito de Ventanilla de la Región Callao.</p> <p>Instrumentos: - Cuestionario de Comprensión lectora. -Acta: Rendimiento académico.</p> <p>Tratamiento de datos: Estadística</p>
<p>Prob. Específicos</p> <p>1. ¿Cuál es el grado de rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla?</p> <p>2. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla?</p>	<p>Obj. Específicos</p> <p>1.- Determinar el grado de rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.</p> <p>2.- Describir el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla.</p>	<p>Hip. Específicos</p> <p>H1 El rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla no es satisfactorio.</p> <p>H2 El nivel de comprensión lectora en los alumnos de la especialidad de educación primaria del IPEC de Ventanilla es bajo.</p>	<p>V. Dependiente</p> <p>Rendimiento académico</p>		

				Evaluación Cognitiva Acta de evaluación: Bajo Regular Bueno Excelente	descriptiva y Prueba Chi- cuadrado y Regresión.
--	--	--	--	--	--

Apéndice B
Operacionalización de variables

Relación de la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de primaria en el Instituto Peruano de la Ciencia y La Cultura del distrito de Ventanilla de la región Callao

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Total de ítems
V. Independiente Comprensión lectora	Reconocimiento de las ideas centrales	Idea principal Idea secundaria	7, 12, 15, 16, 19,	5
	Síntesis y resumen de argumento de la lectura.	Síntesis Resumen	11, 13, 14, 17, 18, 20	6
	Inferencia	Deriva ideas implícitas a partir de información explícita del texto	8, 9, 10, 21	4
				Total: 15 ítems

Apéndice C

Instrumento

Sexo : F () M ()

Edad : ____ Años

Instrucciones:

Estamos realizando una investigación acerca del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer, quinto, séptimo y noveno ciclo del IPEC, para diseñar una adecuada estrategia de enseñanza de comprensión lectora en su Instituto.

Por eso le solicitamos leer cuidadosamente cada una de las preguntas (x) en la alternativa que creas conveniente. Te agradezco por tu colaboración.

1. ¿Tus órdenes de educación secundaria te han enseñado a leer en forma metódica al leer comprensivamente?

a. Si () b. No ()

2. ¿Recibes una metódica enseñanza de parte de los docente de tu instituto sobre comprensión lectora?

a. **Frecuentemente** b. **A veces** c. **Nunca**

3. ¿Cuándo lees, lo haces con un ritmo muy lento?

a. Si () b. No ()

¿Porque?

.....

4. ¿Cuándo lees libros o separatas de tus asignaturas memorizas lo que lees empleando las mismas palabras del autor?

a. Si () b. No ()

¿Porque?

.....

5. ¿Cuándo lees libros o separatas de tus asignaturas comprendes fácilmente lo que lees?

a. **Frecuentemente** b. **A veces** c. **Nunca**

6. ¿El léxico o vocabulario de los libros o separatas que lees lo encuentras:

a. **Demasiado difícil, desconocido y abstracto**

b. **Medianamente difícil.**

c. **Poco difícil**

d. **Fácil conocido y sencillo**

Apéndice D

Prueba de comprensión lectora

Instrucciones: Deseamos conocer el nivel de comprensión lectora en su Escuela para buscar adecuadas estrategias de enseñanza de comprensión lectora. Por eso, luego de leer atentamente cada uno de los textos que conforman esta prueba, le solicitamos responder sincera y reflexivamente las diversas preguntas de cada texto, encerrando con un círculo la alternativa que usted crea correcta.

Para asegurar la confidencialidad de sus respuestas, esta prueba es totalmente anónima. El tiempo para responder los 2 textos es de una hora con quince minutos. Gracias por su colaboración.

Texto 1

La creatividad es un concepto polémico. Algunos investigadores creen que esta es un aspecto de la inteligencia general en tanto que otros sostienen que se trata de una habilidad independiente.

La creatividad suele definirse como una habilidad de diversas facetas, que implican imaginación, pensamiento divergente, varios tipos de flexibilidad, y elaboración inventiva. Como proceso, abarca la detección de vacíos o elementos faltantes, la formación de nuevas hipótesis acerca de ellos, la comunicación de resultados y la modificación y comprobación de hipótesis.

Aunque la inteligencia y la creatividad comprenden algunas conductas y habilidades similares, con toda probabilidad representan diferentes dimensiones de la aptitud. La Originalidad de las elaboraciones mentales aplicadas es una distinción fundamental entre los procesos creativos y lógicos es una distinción fundamental entre los procesos creativos y lógicos.

La investigación, además, revela la importancia de los factores ambientales en el desarrollo de los niños creativos como: la disciplina no autoritaria y la ausencia de la dependencia excesiva. La escuela tiene, por otra parte, una influencia determinante en el desarrollo de la persona creativa. El problema no es tanto lo que se enseña sino la forma como se enseña y las relaciones personales implicadas. Cuando una persona entra al periodo de la adolescencia, la habilidad que adquiere para pensar en términos hipotéticos le proporciona el potencial para aventurarse en el mundo de las ideas complejas y de la invención imaginativa. Por desgracia, muchos estudiantes potencialmente creativos no encuentran en la escuela una experiencia grata.

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

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

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

- a) Comprobar resultados
- b) Medir inteligencia
- c) Mostrar habilidad multifacético
- d) Rechazo a la educación
- e) Elaborar suposiciones

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

- a) La inteligencia
- b) La independencia

- c) La voluntad
- d) La habilidad
- e) La dependencia

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

- a) La inteligencia del niño
- b) La edad del educando
- c) La flexibilidad de los docentes
- d) El plan de estudios
- e) Los fracasos anteriores

5. El título más adecuado para este texto es:

- a) La creatividad y la adolescencia
- b) La función de la escuela en la creatividad
- c) La creatividad y su significado
- d) La relación entre inteligencia y creatividad
- e) Los niveles de la creatividad.

1.- Una de las estrategias para el desarrollo de la expresión y comprensión oral es:

- a) Declamar en las actuaciones.
- b) La asamblea de los alumnos.
- c) Dirigir las actividades permanentes en el aula.
- d) Manipular letras móviles.

2.- Algunos procesos de pensamiento que se relacionan con la comprensión lectora son:

- a) Lectura de imágenes, búsqueda de información, reconocimiento de lenguaje escrito, comparación, hipótesis, conclusión.
- b) Barrido visual. Anticipaciones, hipótesis, contrastación con lo leído, análisis, comparación.
- c) Observación, análisis, reflexión, lectura de imágenes, inferencias, conclusión.
- d) Observación, hipótesis, análisis, comparación, inferencia, conclusión.

3.- Secuencia didáctica para comprender la lectura es:

- a) Imaginación, lectura compartida, descubrimiento del lenguaje escrito, confrontación de hallazgos, textualización.
- b) Planificación, textualización, revisión, edición, reflexión.
- c) Reconocimiento de escritos, lectura de textos, lectura para anticipar y predecir lo escrito, búsqueda de información de textos, reflexión meta cognitiva.
- d) Actividades previas o de inicio, actividades para controlar la comprensión del texto mientras se lee, actividades para escribir, sintetizar y comprobar si se logró la comprensión.

4.- La comunicación matemática es una de las capacidades que permite:

- a) Expresar, compartir y aclarar las soluciones matemáticas.

- b) Posibilita el beneficio doble en el niño para aprender matemática y aprender a comunicar.
- c) Permite graficar y representar números.
- d) Establecer oportunidades para aprender otras cosas.

5.- Las capacidades fundamentales que plantea la propuesta pedagógica de “matemática para la vida” son:

- a) Identificar, algoritmizar, calcular, precisar y solucionar problemas.
- b) Comunicación matemática comprensión y análisis.
- c) Resolución de problemas, razonamiento y demostración y comunicación matemática.
- d) Argumentar, relacionar, estimar y solucionar problemas.

6.- La propuesta de formación ética del programa de emergencia educativa considera, como valores fundamentales:

- a) Libertad, justicia, respeto y solidaridad.
- b) Justicia, amor, responsabilidad y solidaridad.
- c) Solidaridad, honestidad, libertad y respeto.
- d) Honestidad, respeto, solidaridad, responsabilidad.

7.- Los espacios y contextos donde se desarrollan los valores son:

- a) La institución educativa.
- b) En todos los espacios y situaciones de la vida,
- c) El hogar y la familia.
- d) En los cursos de formación religiosa.

8.- La propuesta de formación ética del programa de emergencia educativa se basa en fundamentos:

- a) Psicológicos, pedagógicos, demográficos, y filosóficos.
- b) Antropológicos, culturales, históricos y geográficos.

- c) Psicológicos, antropológicos, pedagógicos y filosóficos.
- d) Pedagógicos, religiosos, históricos y sociales.

Lea el siguiente texto:

El hombre y el mundo

Un científico, que vivía preocupado con los problemas del mundo estaba resuelto a encontrar los medios para aminorarlos.

Pasaba días en su laboratorio en busca de respuestas para sus dudas.

Cierta día, su hijo de 7 años invadió su santuario decidido a ayudarlo a trabajar. El científico nervioso por la interrupción, le pidió al niño que fuese a jugar a otro lugar viendo que era imposible sacarlo el padre, pensó en algo que pudiese darle con el objetivo de distraer su atención. De repente se encontró con una revista en donde venia el mapa del mundo. ¡Justo lo que precisaba! Con unas tijeras recorto el mapa en varios pedazos y junto con un rollo de cinta se lo entrego a su hijo diciendo: “Como te gustan los rompecabezas te voy a dar el mundo todo roto para que lo repares sin ayuda de nadie”

Entonces calculo que al pequeño le llevaría días componer el mapa, pero no fue así.

Pasadas algunas horas escucho la voz del niño que lo llamaba calmadamente. “Papá ya hice todo, conseguí terminarlo”. Al principio el padre no dio crédito a las palabras del niño. Pensó que seria imposible que a su edad, hubiera conseguido recomponer un mapa que jamás había visto antes. Desconfiado el científico levanto la vista de sus anotaciones con la certeza de que vería el trabajo digno de un niño para su sorpresa el mapa estaba completo. Todos los pedazos habían sido colocados en sus debidos lugares. ¿Cómo era posible? ¿Cómo el niño había sido capaz?

- hijito, tu no sabias como era el mundo ¿como lograste armarlo?
- Papa, yo no sabia como era el mundo, pero cuando sacaste el mapa de la revista para recortarlo vi. que del otro lado estaba la figura de un hombre a si que di vuelta a los

recortes y comencé a recomponer al hombre, que si sabía cómo era. Cuando conseguí arreglar al hombre di vuelta la hoja y vi. que había arreglado al mundo...

De acuerdo a la lectura, responde:

9.- ¿Cómo hizo el niño para construir el mapa?

- a) Le dio vuelta a las fichas y armó la figura que si conocía.
- b) Uso un molde.
- c) Su papá le dio algunas claves para armar el rompecabezas.
- d) Construyo mal el mapa, por que armó un hombre.

10.- ¿Qué nos quiere decir la lectura?

- a) Que debemos atender a nuestros hijos y no darles cosas para distraerlos.
- b) Para arreglar al mundo, hay que arreglar al hombre.
- c) Que un rompecabezas se debe dar con un molde definido.
- d) Que los niños son tan inteligentes como los padres.