



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

TESIS:

**ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN DE LECTURA EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL
PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “AGROPECUARIO INA 73”, DEL
DISTRITO DE POMATA PROVINCIA DE CHUCUITO – REGIÓN
PUNO, AÑO 2021**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA CON LA ESPECIALIDAD EN
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**

PRESENTADO POR

Bach. GOMEZ BLANCO, JAIME
<https://orcid.org/0000-0003-3867-4388>

ASESOR

Dra. ENMA CARRASCO CAMPOS
<https://orcid.org/0000-0003-3564-8053>

**PUNO – PERÚ
2022**

DEDICATORIA

A Dios y mi familia, por ser ellos quienes se preocupan por mí y me estimula a seguir avanzando en el hermoso camino de la educación

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Alas Peruanas y a sus profesores,
que me han apoyado en el desarrollo de esta
investigación y me abre las puertas de la profesión.

RESUMEN

La investigación titulada Estrategias de metacomprensión de lectura en el rendimiento académico en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021, es un tema de gran importancia para casi todas las instituciones educativas, que buscan fomentar las actitudes lectoras de los estudiantes de Educación secundaria que permita alcanzar las capacidades que puedan poner en práctica en su vida escolar. Es una investigación aplicada de diseño cuasi experimental, se trabajó con una muestra censal de 60 estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, pertenecientes a dos secciones cada una con 30 estudiantes se midió a los 60 estudiantes, el rendimiento académico, aplicando solo al grupo experimental las Estrategias de metacomprensión de lectura, dichos instrumentos fueron validados por criterio de jueces y determinados su confiabilidad, para el análisis se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney en razón que los datos no presentan distribución normal. Se concluye que la aplicación sistemática y coherente del programa estrategias de metacomprensión de lectura sobre rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, 2021, es diferente según el postest, por lo que, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en sus puntuaciones en el rendimiento académico de comprensión de textos como efecto de la aplicación de estrategias de metacomprensión de lectura respecto a los estudiantes del grupo de control en el cual el valor Z es = -5,358 con una $p < 0,000$. Altamente significativo.

Palabras claves: estrategias de metacomprensión de lectura, rendimiento académico.

ABSTRACT

The research entitled Reading meta-comprehension strategies in academic performance in students of the first grade of secondary education of the Educational Institution "Agropecuario INA 73", of the District of Pomata, Province of Chucuito - Puno Region, year 2021, is a topic of great importance for almost all educational institutions, which seek to promote reading attitudes in secondary education students that allow them to achieve the skills that they can put into practice in their school life. It is an applied research of quasi-experimental design, we worked with a census sample of 60 students of the first grade of secondary education of the Educational Institution "National Agricultural Institute 73", of the District of Pomata, Province of Chucuito - Puno Region, belonging to two sections each with 30 students, 60 students were measured, academic performance, applying only to the experimental group the reading meta-comprehension strategies, these instruments were validated by the criteria of judges and their reliability determined, for the analysis the test was used not parametric U of Mann Whitney because the data do not have a non-normal distribution. It is concluded that the systematic and coherent application of the reading meta-comprehension strategies program on academic performance in text comprehension of the students of the first grade of secondary education of the Educational Institution "Agropecuario INA 73", of the District of Pomata, Province of Chucuito – Puno Region, 201, is different according to the post-test, therefore, the students of the experimental group obtained better results in their scores in the academic performance of text comprehension as an effect of the application of reading meta-comprehension strategies with respect to the students. of the control group in which the Z value is = -5.358 with a $p < 0.000$. Highly significant.

Keywords: reading metacomprehension strategies, academic performance.

INDICE

DEDICATORIA.....	9
AGRADECIMIENTO	10
RESUMEN.....	11
ABSTRACT	13
INDICE	14
INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO I.....	19
PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	19
1.1. Descripción de la realidad problemática.....	19
1.2. Delimitaciones de la investigación.....	21
1.2.1. Delimitación social.....	21
1.2.2. Delimitación temporal.....	22
1.2.3. Delimitación espacial	22
1.3. Problemas de la investigación.....	22
1.3.1. Problema general	22
1.3.2. Problemas específicos.....	22
1.4. Objetivos de la investigación	23
1.4.1. Objetivo general.....	23
1.4.2. Objetivos específicos	23
1.5. Hipótesis y variables de la investigación	23
1.5.1. Hipótesis general.....	23
1.5.2. Hipótesis específicas	23
1.5.3. Variables e indicadores	24
1.6. Metodología.....	25
1.6.1. Diseño	25
1.6.2. Tipo de investigación	26

1.6.3.	Nivel de la investigación	26
1.6.4.	Método.....	27
1.7.	Población y muestra.....	27
1.7.1.	Población	27
1.7.2.	Muestra	28
1.8.	Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	28
1.8.1.	Técnicas.....	28
1.8.2.	Instrumentos.....	29
1.9.	Importancia y justificación de la investigación	30
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO		32
2.1.	Antecedentes de la investigación	32
2.1.1.	Tesis Internacionales	32
2.1.2.	Tesis nacionales.....	36
2.2.	Bases teóricas.....	40
2.2.1.	Variable Estrategias de metacomprensión de lectura	40
2.2.2.	Estrategias de lectura	41
2.2.2.	Estrategias Metacognitivas Estrategias durante la lectura	47
2.2.3.	Estrategias después dela lectura	50
2.2.2.	Bases teóricas de la variable: Rendimiento académico Definición conceptual.....	56
2.2.2.	Características del rendimiento académico.....	59
2.2.3.	Hábitos de estudio y rendimiento académico	60
2.2.4.	Enfoque transaccional de la comprensión.....	64
2.2.5.	Modelos de comprensión de lectura.....	65
2.3	Definición de términos básicos	84
CAPÍTULO III PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		86
3.1.	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	86
3.1.1.	Validez de los instrumentos	86
3.1.2.	Confiabilidad de los instrumentos.....	86
3.2.	Contrastación de hipótesis.....	88

CONCLUSIONES.....	97
RECOMENDACIONES.....	98
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	100
ANEXOS.....	107
Problemas específicos.....	108
Anexo 2.....	110
Anexo 3.....	178
BASE DE DATOS.....	178
Entrada- Grupo control.....	178

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la influencia de las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno a través de la implementación de un programa de estrategias de metacomprensión de lectura. Las estrategias de metacomprensión de lectura constituyen un aspecto básico en la vida de los estudiantes. El rendimiento académico no es innato sino que deben ser desarrolladas a través del aprendizaje y la maduración personal. Asimismo, la época escolar es un momento donde mayormente se desarrollan los aspectos académicos y en pocas ocasiones se ayuda a los estudiantes a mejorar sistemáticamente y organizadamente su rendimiento académico. Considerando todos los enormes beneficios de un dominio acertado del rendimiento académico en el plano personal, social e intelectual se implementa un programa que se dirige a mejorar el rendimiento académico.

Se ha utilizado el método hipotético deductivo para contrastar las hipótesis y comprobar los resultados favorables de la investigación propuesta. Se ha desarrollado el estudio en sendos capítulos determinados por la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas en su reglamento, como son:

El rendimiento académico a partir de la realidad problemática, teorías y conceptos del tema a tratar, metodologías y el tratamiento estadístico correspondiente.

Es a partir de ello que se plantea en mi investigación: determinar la influencia de las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno.

La presente investigación está estructurada en cinco capítulos:

El Capítulo I: Contiene el planteamiento metodológico, que surge como parte de la observación de la realidad; la formulación del problema, que contiene al problema general y problemas específicos; los objetivos generales y específicos, la

justificación o importancia que contienen los propósitos de nuestro estudio; limitaciones que fueron los aspectos que se opusieron al trabajo de investigación y que se lograron superar.

El Capítulo II: Esta parte estrictamente contiene el marco teórico; conformado por los lineamientos teóricos o bases teóricas de las variables: Programa de estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno.

. Sus dimensiones y conceptos más relevantes como parte de este estudio. Están fundamentados en los aportes teóricos de metodólogos.

El Capítulo III: Contiene los resultados de la validez y con fiabilidad de los instrumentos, presentación y análisis de los resultados de la estadística y la discusión de los mismos.

Posteriormente, se presentan las conclusiones y recomendaciones basadas en nuestra investigación,

Finalmente, se incorporan las referencias y los anexos

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. Descripción de la realidad problemática

En el ámbito internacional según el último informe de evaluación de estudiantes (PISA), el Perú se encuentra en los últimos puestos a nivel de Latinoamérica en comprensión lectora, convirtiendo así al país en uno de los pésimos en comprensión de textos a nivel mundial. Este informe indica que el 65% de los niños se encuentran en el nivel 0, es decir, no saben obtener información, interpretar y reflexionar sobre el texto, igual en la evaluación de la calidad de la educación, se expresa que el 75% de los niños de cuarto grado se ubican en el nivel 0, es decir, no tienen comprensión lectora del programa. Los resultados de la evaluación PISA han dado como resultado el bajo nivel de conocimientos y aptitudes de nuestros estudiantes al ocupar los últimos lugares en la mencionada evaluación.

Los resultados de diversas pruebas internacionales de rendimiento escolar; por ejemplo, PISA 2011. Años atrás, se aplicaron pruebas que indican que el sistema educativo peruano está en un nivel por debajo de otros países latinoamericanos. Se han aplicado cuatro pruebas nacionales que evalúan a estudiantes de primaria y secundaria en las áreas de comunicación y matemática en el (2004) en el eje curricular de formación ciudadana. No obstante sus malos resultados, no se han alimentado mejores políticas, ni medidas correctivas.

El año 2014 el Ministerio de Educación aplicó una evaluación de la comprensión de textos escritos en el marco de la Evaluación Censal a Estudiantes del 4to grado de primaria. Esta vez nuevamente se evaluó el componente de comprensión de textos escritos, es decir, los procesos de construcción de significados que se desarrollan al leer diferentes tipos de texto. Estos procesos se exploraron a partir de las tareas lectoras que realizan los estudiantes; los resultados obtenidos por los estudiantes en la Evaluación Censal de Estudiantes sobre rendimiento académico en comprensión de textos proporcionan información sobre el bajo porcentaje de estudiantes en el nivel observándose que una de las mayores dificultades lectoras están vinculadas a identificar las ideas explícitas e

implícitas en un texto, deducir el tema central y el propósito para que fue escrito el texto.

En la evaluación censal a estudiantes del segundo grado (2011), los resultados de los estudiantes en la prueba de rendimiento académico en comprensión de textos se presentan a través de niveles de logro a partir de sus respuestas en la prueba, los estudiantes se ubicaron en alguno de estos niveles:

En el Nivel 2: Logró lo esperado (comprende lo que lee, según lo esperado para el grado) 29,8%. Nivel 1 No logró lo esperado (solamente comprende lo más fácil) 47,1% y debajo del Nivel 1: No logró lo esperado (tiene dificultades para comprender incluso lo más fácil) 23,2%. En nuestro país, los resultados de los estudiantes en el rendimiento académico en comprensión de textos son preocupantes porque no llegan a alcanzar la mayoría de los alumnos el nivel 2 que es el logro esperado para el grado. Esta situación no ha mejorado en los últimos años.

La falta de énfasis en la enseñanza de estrategias para desarrollar el rendimiento académico en comprensión de textos a través de los niveles formativos. Los estudiantes peruanos aprenden a leer en los primeros años de primaria, de ahí en adelante hasta la educación superior se considera que saben leer y no se dedica tiempo al desarrollo de destrezas lectoras avanzadas que consoliden y enriquezcan los procesos mentales requeridos por una lectura que permita comprender. La falta de entrenamiento en destrezas de estudio e investigación que se apoyen en estrategias que permitan al alumno seleccionar, organizar e integrar información.

Esto refleja el escaso conocimiento en la aplicación de estrategias para el rendimiento académico en comprensión de textos como base en estrategias cognitivas y las metacognitivas. La lectura comprensiva suele ser incluida como un componente más de la asignatura de lenguaje. Lo grave es que el uso de la lectura en la educación básica es dejada de lado por una preferencia por el empleo de la transmisión oral de la información.

En todos los niveles del sistema educativo, especialmente en el nivel de educación secundaria la realidad es alarmante, la mayoría de los estudiantes no entienden lo que leen, y más preocupante resulta el hecho de que tal deficiencia no se debe a la falta de lectura, por el contrario, pueden haber leído dos, tres o cuatro veces el texto en un vano intento por incorporar su contenido a la memoria;

lo cual demostraría el desconocimiento en el uso de estrategias que permitan realizar una comprensión adecuada de lo que se lee.

En la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, se observó que los estudiantes de primer grado de secundaria, que son parte del estudio de la presente investigación no pueden llegar a comprender un texto leído dificultándoles responder las preguntas que se plantean de nivel literal, pero en mayor porcentaje del nivel inferencial y crítico; el cual se caracteriza por el desconocimiento de estrategias de metacompreensión de lectura que desarrollen el rendimiento académico en la comprensión de textos.

Se observó que los niños muestran desinterés al leer, cuando leen lo hacen porque deben cumplir con lo pedido por el profesor; al momento de leer cuando desconocen el significado de algunas palabras al no entender dejan de leer, apreciándose que no pueden deducir el significado de la palabra a partir del texto, esto sucede porque no tiene un objetivo claro antes de leer, reflejando así su desconocimiento para emplear estrategias que los motive y ayuden a desarrollar mejor su comprensión ante una determinada lectura.

Lo expresado, afecta a la variable comprensión lectora presentan dificultad al identificar la idea principal, la relación causa y efecto de los hechos que suceden en la lectura y no reconocen el mensaje del autor; los alumnos al encontrarse con este tipo de preguntas piden al profesor que se les brinden todas las respuestas.

Por lo expuesto anteriormente se empleará las estrategias de metacompreensión de lectura que le permitan a los estudiantes que conozcan y utilicen adecuadamente las estrategias que le permitirán desarrollar las habilidades lectoras para comprender un texto de lo que lee, mejorando su rendimiento académico en comprensión de textos en el nivel literal, inferencial y crítica; así puedan construir nuevos conocimientos.

1.2. Delimitaciones de la investigación

1.2.1. Delimitación social

La investigación ha considerado como población involucrada a los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno.

1.2.2. Delimitación temporal

Las variables involucradas en la investigación, han sido aplicadas en el año académico año 2021.

1.2.3. Delimitación espacial

El lugar donde se ubica la población del estudio, se encuentra en la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno.

1.3. Problemas de la investigación

1.3.1. Problema general

¿De qué manera las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021?

1.3.2. Problemas específicos

PE1: ¿De qué manera las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021?

PE2: ¿De qué manera las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021?

PE3: ¿De qué manera las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

OG: Determinar la influencia de las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “ Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021.

1.4.2. Objetivos específicos

OE1: Determinar la influencia de las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021

OE2: Determinar la influencia de las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021

OE3: Determinar la influencia de las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021

1.5. Hipótesis y variables de la investigación

1.5.1. Hipótesis general

HG: Las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021

1.5.2. Hipótesis específicas

HE1: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021.

HE2: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021.

HE3: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021.

1.5.3. Variables e indicadores

Definición conceptual de variables

Variable Independiente: Estrategias de metacomprensión de lectura

Solé (1999) las estrategias de la lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo; en la enseñanza no puede ser tratada como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones.

Las estrategias de lectura son procedimientos de orden superior que consiste en la capacidad para representar, analizar y una serie de acciones en el proceso de la lectura para lograr la comprensión de lo que se lee.

Variable dependiente: Rendimiento académico

Concordando con Navarro, (2007) el rendimiento académico consideramos como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y

valores desarrollados por el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 1: Operacionalización de variables

Operacionalización del variable rendimiento académico de comprensión de textos

Variables	Temas	Subtemas	Instrumento
Estrategias de lectura	Antes de la lectura:	Predice la hipótesis, anticipa el tema.	Aplicación coherente
		Imagina creativamente el contenido del texto. Formula preguntas y sobre el tema.	
		Relaciona lo leído con sus experiencias.	
Estrategias de lectura	Durante la lectura:	Lee con un propósito	Instrumento: Estrategias de lectura aplicado en 12 sesiones de aprendizaje
		Comprueba la hipótesis.	
		Reconoce las ideas principales y secundarias de un texto.	
Estrategias de lectura	Después de la lectura.	Identifica detalles, características, hechos en lo leído.	
		Infiere el propósito del autor	
		Formula y responde preguntas.	
Estrategias de lectura	Después de la lectura.	Describe características de los personajes	
		Elabora un resumen	
		Opina sobre la organización del texto	
Estrategias de lectura	Después de la lectura.	Reconoce las ideas principales y secundarias de un texto.	
		Emite juicios en el comportamiento de los personajes.	

Fuente: Elaboración propia.

1.6. Metodología

1.6.1. Diseño

La investigación responde a un diseño cuasi experimental, “los diseños cuasi experimentales también se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes...” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 203). En ese sentido la investigación se trabajó con dos grupos, un grupo denominado

grupo de control y un grupo experimental, el primer grupo fue el denominado control, para el caso la sección “A” es aquí donde se aplicó la variable independiente a través de las sesiones de aprendizaje para luego medir la influencia sobre la variable dependiente; el segundo grupo fue el experimental, para el caso la sección “B”, cabe resaltar que en este grupo se aplicó el programa, pero si se aplicó el test al inicio y al final en ambos grupos, con el objetivo de comparar los resultados y sobre todo la influencia del programa estrategias de metacomprensión de lectura.

Representación del diseño cuasi experimental:

GE= O₁ X O₂ GC= O₃ - O₄

Dónde:

G1: Grupo control– Aula “A”

G2: Grupo experimental – Aula “B”

O1: Pre prueba del grupo experimental – “A” O2: Post prueba del grupo experimental – “A” O3: Pre prueba del grupo control – “B” Test O4: Post prueba del grupo experimental – “B”

X1: Aplicación experimental – “A” Sesiones de aprendizaje

1.6.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación es aplicada; Sánchez y Reyes (1996), indican que “se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella se deriva” (p. 13).

Este estudio permite tomar la teoría existente sobre las variables para encontrar una solución y mejorar el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria.

1.6.3. Nivel de la investigación

La investigación es de nivel explicativo, puesto que se pretende demostrar que existe una relación causal entre variables, en la cuya variable X influye sobre la variable Y.

1.6.4. Método

El método de investigación es empleado fue el hipotético deductivo. Cegarra (2004), “el objetivo consiste en buscar la solución a los problemas que se plantea, el proceso será emitir la hipótesis respecto a las soluciones al problema planteado y comprobar de acuerdo a los datos disponibles si están de acuerdo o no” (p. 82). Por ello, el trabajo de investigación se inició planteando el problema del rendimiento académico de los estudiantes del primer año de educación secundaria, luego de acuerdo a la experiencia y revisión de la teoría se preparó un programa de estrategias de metacompreensión de lectura, luego se planteó hipótesis, se recopiló los datos en dos momentos, al inicio o antes de la aplicación del programa y luego al finalizar el programa en ambos grupos, luego se procedió a demostrar las hipótesis, manifestando que efectivamente el programa de estrategias de metacompreensión de lectura influyó positivamente en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno.

1.7. Población y muestra

1.7.1. Población

Para la investigación se trabajó con todos los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, conformados por 60 alumnos, la mayoría de condición económica baja, además de tener problemas familiares y provenir de hogares disfuncionales, la distribución fue de la siguiente forma:

Tabla 2

Población de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno,

Grado	Sección	Cantidad
Primer año de educación secundaria	A	30
Primer año de educación secundaria	B	30

Fuente: Elaboración propia.

1.7.2. Muestra

Para la investigación se trabajó con una muestra censal, Ramírez (1996), afirma que “la muestra censal es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como una muestra” (p. 15), por lo tanto en este trabajo se consideró a todos los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, , existiendo en total dos aulas y 60 alumnos distribuidos equitativamente.

Rojas (2002), indica que “la unidad de análisis es el elemento que se obtiene la información fundamental para realizar la investigación” (p. 33); en el trabajo la unidad de análisis fue el estudiante, porque fueron ellos quienes brindaron datos sobre los ítems de la variable.

1.8. Técnicas e instrumentos de recolección de información

1.8.1. Técnicas

La encuesta es la técnica que se utilizó por su método de recolección de datos en un solo momento ya que se aplicó a dos grupos antes del inicio de la aplicación como después de la aplicación de las estrategias de metacompreensión de lectura.

1.8.2. Instrumentos

- a. Nombre del instrumento: Cuestionario de rendimiento académico
- b. Autor: Creación personal
- c. Objetivo: Determinar el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno.
- d. Lugar de aplicación: “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno.
- e. Forma de aplicación: Directa
- f. Duración de la aplicación: 45 minutos.
- g. Descripción del instrumento: Este instrumento indaga sobre el nivel de rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno
- h. El instrumento está compuesto por la comprensión literal, con 09 ítems, comprensión inferencial 08 ítems y comprensión crítica con 03 ítems. Según el tipo de respuesta es una prueba binomial o dicotómica, donde sólo existe una respuesta correcta con un valor de 1 punto y la incorrecta con 0 puntos.

Se construyó un total de 20 ítems, considerando un rango de puntuación total entre 00 y 20, resultado del promedio obtenido de las 3 dimensiones evaluadas.

Niveles de calificación: Según se muestra en la tabla 1 del marco teórico, los puntajes obtenidos en las pruebas se califican según la Escala de calificación de los aprendizajes de la Educación Básica Regular, Ministerio de Educación.

Baremo

Tabla 3

Baremo para medición de rendimiento académico

Nº	Nivel	comprensión de textos
	Inicio	0 – 10
	Proceso	11 – 14
	Logrado	15 – 20

Fuente: MINEDU 2015 DCN

1.9. Importancia y justificación de la investigación

En el ámbito educativo nacional, es una realidad innegable que nuestros estudiantes tienen un déficit en la comprensión textual y las pruebas internacionales comprueban esta realidad, el nivel de logro en comprensión lectora en nuestros jóvenes estudiantes, en edad promedio de 12 años, está por debajo de los promedios alcanzados por los estudiantes de otros países a nivel continental. Sumado a este problema, también los estudiantes carecen de uso de estrategias de lectura lo cual reafirma nuevamente la falta de comprensión de textos.

La presente investigación pretende ser una contribución a esta problemática, en estos momentos en que el sistema educativo peruano enfrenta cambios estructurales, porque busca explicar la causalidad entre el uso de las estrategias lectoras en la comprensión de textos.

La investigación se justifica desde el punto de vista práctico por qué nos permitirá demostrar como las estrategias de lectura pueden ayudar a los alumnos a mejorar la comprensión lectora de los textos. Los primeros instruyendo y capacitando a los educandos, para que estos apliquen las Estrategias de lectura en su proceso lector y lean y comprendan los textos en forma activa, logrando los propósitos y objetivos de la lectura.

Si bien es cierto que hay muchas investigaciones sobre comprensión de textos, el proyecto es relevante porqué se estudia bajo la óptica de los textos que no son considerados en su real dimensión y casualmente son los textos que mayor inferencia y análisis requieren para su comprensión. Desde esa perspectiva, el proyecto es relevante por la importancia que tiene el alumnado de la EBR en mejorar sus capacidades lectoras y superar la emergencia educativa decretada en nuestro país.

Es pertinente, por qué la oportunidad en que se realiza el proyecto coincide con la implementación del Plan Lector que incentiva la lectura en los educandos y

a la consideración que se le está otorgando a los textos en los últimos cinco años gracias a la labor de la OCDE PISA. La presente investigación se justifica desde los siguientes puntos de vista:

Desde el punto de vista teórico citaremos a Ausubel (2002) que manifiesta “el aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativo, como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo”. (p. 22).

La concepción constructivista del aprendizaje y enseñanza de Coll (1997) conceptúa al maestro como: “un medio de enlace entre el alumno y el conocimiento, con una función de guía, ayudándolo a realizar sus construcciones de conocimiento, pero sobre todo buscando hacer de él un lector autónomo y competente”. (p. 187).

Ortiz (2004) citando a Díaz y Hernández (1998) y a Solé (2003) consideran que:

A esta concepción se le denomina constructivista, porque en este proceso el lector no sólo realiza una simple transposición unidireccional de los mensajes transmitidos por el texto a sus conocimientos base, sino que el lector va tratando de construir una representación propia a partir de los nuevos significados del texto utilizando sus recursos cognitivos, tales como esquemas, habilidades, estrategias, a la vez que aprovecha sus habilidades psicolingüísticas y posibilidades de micro y macro procesamiento, todo ello en función de los objetivos de la tarea y de los propósitos de la lectura, así como las características del lector, del texto y su contenido. (p. 121).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Tesis Internacionales

Pérez (2004), realizó la siguiente investigación: *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de cuarto grado de educación básica de la U.E. Tomás Rafael Jiménez de Barquisimeto – Venezuela 2004*, cuyo objetivo es determinar la influencia del uso de estrategias en el nivel de comprensión lectora en los niños de cuarto grado de educación básica. Las conclusiones de la investigación dan cuenta que las estrategias para comprensión lectora influye directamente y significativamente en el desarrollo de la misma. Este estudio reafirma la gran importancia que tiene la aplicación de estrategias de lectura en la comprensión de textos en los niños de cuarto grado de educación básica. El nivel de significancia de t de student entre estos dos grupos fue de 0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 10.15, mientras el grupo experimental 16.07, es decir 5.92 mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental, por tal motivo, es necesario que todos los maestros utilicemos diversas estrategias de comprensión desde todas las áreas de desarrollo, para que nuestros estudiantes día a día superen esta deficiencia.

Fonseca, (2011), en su investigación sobre *La autoestima y su relación en el rendimiento académico de los niños de quinto año de educación básica de la escuela fiscal mixta Rosa Zarate del cantón Salcedo provincial de Copotaxi*, tuvo como objetivo indagar la relación de la autoestima en el rendimiento académico de los niños. Llegó a las siguientes conclusiones: Cuando el docente no motiva en clases las clases son aburridas para los niños y por lo tanto no captan el Rendimiento académico. Los docentes no evalúan permanentemente a los niños. Los niños no desarrollar habilidades, valores y no se preocupan en sus actividades escolares, además la comunicación entre compañeros no es adecuada para mejorar la autoestima (p. 82) A pesar de que las variables de estudio coinciden con la presente investigación, se debe tener en cuenta que el diseño de ambas

son diferentes, la tesis consultada tiene un diseño experimental mientras que la presente investigación es de diseño correlacional.

Baquerizo (2013), realizó su investigación con el título *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización Lengua y Literatura Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil*; entre los instrumentos que se utilizaron están las entrevistas, los cuestionarios, las encuestas, los grupos focales y de dos encuestas para la recolección de datos, cada instrumento se elaboró a través de un cuestionario de preguntas de tipo cerradas y con aplicación de la escala tipo Lickert; se tomó como muestra de 80 estudiantes ,aplicándose un tipo de investigación documental, campo ,descriptiva, explicativa de proyecto factible; con el objetivo general de evaluar las falencias en la aplicación de lectura crítica que tienen los estudiantes y como objetivo específico, analizar las causas que originan el bajo nivel de lectura crítica a través de la aplicación de encuestas para mejorar los hábitos lectores en los estudiantes .Los resultados estadísticos el nivel de significancia de U de Mann-Whitney entre estos dos grupos fue de 0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 09.15, mientras el grupo experimental 16.08, es decir 6.91 mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental, fueron que existe falta de interés de los estudiantes por la lectura crítica: muy de acuerdo el 66,67

%,de acuerdo 22,22 %, indiferentes 11,11 %,en desacuerdo y muy en desacuerdo 00 %; tienen dificultades de comprensión lectora crítica y que estas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes: muy de acuerdo el 43,33 %, de acuerdo 27,78 %, indiferentes 17,78 %, en desacuerdo 08,89 % y muy en desacuerdo 02,22 %. El grupo de control obtuvo una media numérica de 08.89, mientras el grupo experimental 17.11, es decir 8.22 mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental Por lo tanto, recomienda la autora de manera inmediata la capacitación a los docentes en metodología como parte de la estructura del proceso de enseñanza- aprendizaje y la aplicación de la guía de métodos para que se mejore el ambiente dentro y fuera del aula de clase, evitando de esta manera la deserción estudiantil y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Avila (2009) realiza un estudio sobre *La influencia de la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes en la Corporación Universitaria Minuto*

de Dios, donde el propósito de la investigación se centra en diseñar una estrategia pedagógica que contribuya al incremento de la autoestima en respuesta a las dificultades que se presentan en la dinámica escolar, llegando a la conclusión: Los adultos pueden alimentar o minar la confianza y respeto de los niños hacia los demás en las etapas de desarrollo, según los amen, valoren o nutran su estima, para que tengan confianza en sí mismos. Con ello se logra un Rendimiento académico significativo evidenciado en el rendimiento académico de los estudiantes, como se observó en el análisis de los resultados a lo largo de cuatro períodos académicos.

Marzuca (2004) de la Universidad de Chile, realizó una investigación: *Programa de Lectura silenciosa sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora*, planteó el problema ¿Presentan los alumnos sujetos al Programa de Lectura silenciosa sostenida niveles superiores de comprensión lectora que sus similares que no están sometidos a esta modalidad? Su objetivo fue determinar si hay diferencias significativas en la comprensión lectora entre los alumnos sujetos al Programa de Lectura silenciosa sostenida (PLSS), en relación con sus similares que no están sometidos a esta modalidad. Para ello, tomó una muestra de 27 sujetos (12 estudiantes, 2 profesores y 13 padres), en la cual los maestros guiaron el proceso diariamente durante un semestre, al inicio las clases leyeron y compartieron la experiencia de lectura durante los 15 a 20 minutos. Después de la aplicación del programa el grupo experimental mostraron mayor socialización e interiorización del mundo exterior y mejoraron significativamente la comprensión lectora, El grupo de control obtuvo una media numérica de 9.55, mientras el grupo experimental 14.02, es decir 4.47 mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental concluyendo que la investigación permitió apreciar los significados construidos por los protagonistas fortaleciendo su comprensión lectora.

Esparza (2009) Título de la tesis *La autoestima y su relación con el rendimiento escolar* .Tipo de trabajo: Protocolo de investigación. Área temática: Rendimiento académico y desarrollo humano Centro de trabajo: Centro Regional de Educación Integral Benito Juárez. Institución afiliante: Universidad Pedagógica Nacional 081. Centro Regional Delicia. Esta investigación tiene como objetivo general conocer si existe relación entre la autoestima y el rendimiento escolar de los alumnos que se encuentran cursando 5to y 6to grado en la zona escolar

federalizada 122 con cabecera en el Seccional de Colonia Lázaro Cárdenas, municipio de Meoqui. Entre los muchos factores que pudieran tener relación con el rendimiento, la autoestima es de gran particularidad dado lo que la misma conlleva. Por ello, se revisan los aportes teóricos de Shaffer, así como las investigaciones al respecto de Abadi, Cárdenas y Cabrera. La investigación se realiza durante el ciclo escolar 2009-2010 bajo un enfoque de corte cuantitativo, con diseño de investigación no experimental. Llegando a la conclusión de que existe una relación directa entre Autoestima y Rendimiento Escolar y en gran medida existe una covariación en entre ambas Variables.

Caicedo (2007) Leer para aprender: *Aplicación de Estrategias de lectura para incrementar el Comprensión Lectora en alumnos de 4to. Año básico*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación, mención currículo y Comunidad Educativa, en la Universidad de Chile. Santiago de Chile. El propósito de esta tesis es compartir evidencia empírica acerca de la correlación entre la comprensión lectora en el subsector de lenguaje y comunicación, y el aprendizaje y manejo de las estrategias meta didácticas de lectura por parte de niñas y niños que cursan 4º año de enseñanza básica. Los alumnos participantes en esta investigación fueron instruidos en el aprendizaje y uso de estrategias meta didácticas aplicadas a la lectura. Se seleccionó una muestra de un grupo intacto compuesta por 75 alumnos de dos cursos de cuarto año básico, de un colegio particular de la Región Metropolitana, a los que se le imparten 8 horas semanales de Lenguaje y Comunicación y se utilizó un diseño cuantitativo cuasi-experimental con pretest y postest con grupo control.. Al parecer frente a la pregunta de investigación ¿Cómo incrementar la comprensión lectora de alumnos de 4º básico?, se concluye que la enseñanza de estrategias meta didácticas por parte del profesor y, el aprendizaje y manejo de éstas por parte de los alumnos, favorece sus niveles de comprensión y los ayuda a convertirse en lectores competentes y autónomos. Además la enseñanza sistemática e intencionada de las estrategias meta didácticas es fundamental, el alumno debe ser instruido explícitamente para que tome conciencia de sus aprendizajes y de lo que le falta por aprender. La tesis de Caicedo ofrece un aporte sustancial a la investigación por que concluye el nivel de significancia de U de Mann-Whitney entre estos dos grupos fue de 0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 10.13, mientras el grupo experimental 18.01, es decir 7.88, mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora

en el grupo experimental, que el uso de estrategias meta didácticas usadas por los docentes ayudan a los alumnos a convertirse en lectores autónomos, posición que se plantea en la presente investigación en la hipótesis general.

Rengifo y Marulanda (2007) en su investigación titulada: *El Comic como estrategia pedagógica para optimizar los procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes del grado sexto del colegio Enrique Millán Rubio del municipio de Dosquebradas*, de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, para optar el título de licenciado en Educación con mención en español y Comunicación Audiovisual, realizado a una muestra de 85 alumnos concluyen que mediante el uso del comic o historieta en el aula se pueden desarrollar actividades enmarcadas en los proyectos en el aula como investigaciones, sustentaciones, organización de información, discusiones por sub grupos, etc. Podemos resaltar las siguientes conclusiones: el nivel de significancia de U de Mann- Whitney entre estos dos grupos fue de 0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 10.12, mientras el grupo experimental 15.04, es decir 4.92 mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental, El comic es una herramienta gráfica que facilita los procesos básicos de comprensión lectora permitiendo a largo plazo que se desarrollen propuestas de lectura de mayor complejidad y de mayores niveles de abstracción. El comic como estrategia de aprendizaje lleva a acciones que conducen al alumno a aprender, y tienen como centro de la adquisición autónoma de conocimiento teniendo como fundamento importantes aspectos diversos como por ejemplo: Las capacidades y habilidades didácticas, hábitos de trabajo intelectual, técnicas y métodos de estudio y la resolución de problemas o procedimientos del aprendizaje. La tesis de Rengifo y Marulanda refuerzan la hipótesis de la investigación que supone una relación significativa entre el uso de estrategias lectoras para comprender los textos discontinuos de tipo historieta al demostrarse que ayudan a organizar la información que conduce al alumno a aprender en forma autónoma y a adquirir hábitos, técnicas conducentes a la solución de problemas.

2.1.2. Tesis nacionales

Cueva (2008) en su trabajo de investigación denominado: *Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco 2007*, del cual se

resume: El objetivo general es determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional San Antonio Abad del Cusco. El instrumento utilizado para determinar el nivel de comprensión lectora consiste básicamente en la aplicación de la técnica cloze y para las estrategias de aprendizaje, el instrumento aplicado consistente en cuatro escalas independientes, que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes. Los resultados indican que el nivel de comprensión lectora básica es dependiente y en textos complementarios es deficitario, la estrategia de aprendizaje que se emplea frecuentemente es la adquisición, en un nivel intermedio. El nivel de significancia de U de Mann-Whitney entre estos dos grupos fue de 0.000. El autor, en su investigación deja clara la relación significativa que existe entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje, pues ambas son necesarias para lograr el desarrollo integral de los estudiantes en los cuales se realizó la investigación.

Bardales (2013) Su estudio tiene la finalidad de indicar si existe o no diferencia correlacional de la autoestima con el rendimiento académico en UPCH, función al tipo de familia a la que pertenecen los estudiantes de Secundaria de los colegios nacionales de Lima Metropolitana, 379 alumnos del nivel socio-económico constituyen la muestra. El instrumento utilizado en la investigación es el inventario de autoestima de Coopersmith. El estudio realizado llegó a la siguiente conclusión: No existe diferencia correlacional significativa de la autoestima con el rendimiento académico en función al tipo de familia a la que pertenece el estudiante de Secundaria. Así mismo, los alumnos que viven con ambos padres tienen mayor autoestima que los alumnos que viven con un padre, y a la vez los alumnos del primer grupo tiene mayor autoestima que los alumnos que viven sin sus padres, los niños que viven con un padre tiene mayor autoestima que los niños que viven sin sus padres.

García (2012) realizó el trabajo de investigación denominado: *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva*, del cual podemos resumir que: Se explora la problemática de la lectura comprensiva, en una muestra de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje de la provincia del Callao, tratando de conocer hasta qué punto se puede intervenir en la mejora de sus deficiencias lectoras, para ello se diseña y aplica un Programa Experimental de Tratamiento. Como hallazgo fundamental del

estudio realizado, se encontró, luego de aplicado el Programa, diferencia significativa en los niveles de comprensión lectora alcanzados en el pre test y el post test, por los alumnos del agrupamiento I (secundaria) expuestos al programa experimental; así como la mejoría en los alumnos del agrupamiento II (primaria). García manifiesta que el uso adecuado de estrategias psicolingüísticas tiene influencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes en quienes se aplicó dicha investigación. El nivel de significancia de U de Mann-Whitney entre estos dos grupos fue de 0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 09.15, mientras el grupo experimental 18.08, es decir 8.17 mayor apreciándose que hubo una mayor lectura comprensiva en el grupo experimental, Pero hay que resaltar que si el docente utiliza de manera inadecuada las estrategias ya no obtendremos el efecto esperado.

Conde (2012) UNMSM. En su tesis: *Relación entre estilos de Rendimiento académico y el autoestima en estudiantes de primer año de bachillerato*, Para optar el grado académico de Magister en Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Es un tipo de investigación sustantiva, el nivel descriptivo y se ha usado el diseño correlacional. La población estuvo constituida por 233 alumnos del centro piloto de Bachillerato de gestión estatal "Los próceres", situado en el distrito de Santiago de Surco. Se llegó a las siguientes conclusiones: a) La autoestima y el rendimiento escolar no están relacionados en los estudiantes de la variante Científico Tecnología del primer año de bachillerato. b) La autoestima y el rendimiento escolar están relacionados de manera significativa en los estudiantes de la variante Científico humanista de primer año de bachillerato. c) El Inventario de Autoestima de Coopersmith, forma para adultos tiene validez y confiabilidad de contenido.

Romero y Condezo (2011) en su tesis titulada: *Estrategias para mejorar la comprensión lectora mediante el "Proyecto Sugerente" para alumnos del 3^{er} grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 3043 Ramón Castilla Condevilla Señor San Martín de Porres*, para obtener el grado de magister en educación, concluyen que: La aplicación sistemática del proyecto sugerente influye significativamente en el aprendizaje de comprensión lectora entre los estudiantes del 3er grado de secundaria que hacen uso de la estrategia del Proyecto Sugerente Organizador Gráfico y quienes no lo hacen en la Institución Educativa N° 3043 Ramón Castilla Condevilla Señor San Martín de Porres. El nivel de significancia de U de Mann-Whitney entre estos dos grupos fue de

0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 7.13, mientras el grupo experimental 15.01, es decir 7.88, mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental lectura comprensiva Este estudio recalca la gran importancia del uso de la estrategia organizador gráfico para mejorar de manera significativa la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de secundaria; por ello, es de suma importancia que los docentes incluyan el uso de esta estrategia como una práctica constante para elevar el nivel de comprensión en sus alumnos y lograr los objetivos propuestos.

Bautista (2007), en su tesis: *Estrategias de lectura del docente y su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto año de educación secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas UGEL 4 Carabayllo, 2007.*

Llegó a las siguientes conclusiones: Las principales dificultades de comprensión lectora que enfrentan los alumnos del cuarto año de la I.E. José María Arguedas de Carabayllo, están determinadas en sus: Limitaciones de carácter literal comprensivo al enfrentarse al texto, limitaciones para hacer inferencias e interpretaciones a partir de las ideas explícitas e implícitas del texto. Limitaciones para emitir juicios de valor con sentido crítico creativo, Un número considerable de estudiantes, muestran limitaciones para captar el sentido a partir de la estructura del texto y transferir e inferir ideas, tienen carencias de habilidades para interrogar, formular hipótesis y utilizar sus conocimientos previos, presentan dificultades para relacionar y contrastar las ideas del texto y las de ellos mismos; hecho que los limita en el pensar, abstraer y generalizar, así como tienen limitaciones en acceder al contenido del texto por su desconocimiento del funcionamiento de la lengua y del mundo que les presenta el autor. La autora hace énfasis en la importancia del uso de Estrategias de lectura, pues estas influyen en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes en los cuales se realizó la investigación. El nivel de significancia de U de Mann-Whitney entre estos dos grupos fue de 0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 9.13, mientras el grupo experimental 17.08, es decir 7.95, mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental Por tal motivo, nosotras afirmamos que si los docentes aplicamos Estrategias de lectura para mejorar la comprensión de textos de

nuestros estudiantes, ellos podrán fácilmente superar sus limitaciones al comprender lo que leen y de esta forma elevar el nivel de comprensión lectora.

Cabanillas (2011) en su tesis de investigación *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*, para optar el grado académico de Doctor en Educación, realizado a una población de 42 alumnos se llegó a las siguientes conclusiones: Los resultados indican que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora en la población estudiada eran muy bajas, pues la mayoría de estudiantes (83.34%) tuvieron puntajes que fluctuaban entre 2 y 7 puntos. Luego de la aplicación del experimento, se observó que hubo diferencias estadísticas significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento de “estrategia de enseñanza directa”, con respecto al grupo que no se aplicó la herramienta; pues el nivel de significancia de U de Mann-Whitney entre estos dos grupos fue de 0.000. El grupo de control obtuvo una media numérica de 7.19, mientras el grupo experimental 15.10, es decir 7.91 mayor apreciándose que hubo una mayor capacidad lectora en el grupo experimental. El aporte de la investigación de Cabanillas reafirma la hipótesis general de la investigación de estudio al comprobar que el uso de estrategias de enseñanza directa influye en la capacidad de comprensión lectora, demostrando la significatividad de la influencia de las estrategias y la comprensión de textos.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Variable Estrategias de metacomprensión de lectura

2.2.1. Definición

Etimológicamente la palabra estrategia proviene del latín estrategia. La Real Academia de la Lengua, define esta palabra como un proceso regulable, conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

Según el ministerio de educación plan nacional de capacitación Docente plancad (2001, P. 81); La definición estrategias la enunciamos como un proceso consiente e intencionado que favorece el análisis, la reflexión, el control del proceso y la valoración de lo que se hace.

En el campo educativo se denomina estrategias a los procedimientos, técnicas y métodos que permiten facilitar el proceso de aprendizaje. En educación existen dos tipos de estrategias, las denominadas de enseñanza y las de aprendizaje. Estas son utilizadas indistintamente para enseñar o aprender a leer y/o hacerlo eficazmente.

Para Coll (1987) “las estrategias son procedimientos llamado también regla, técnica, método, destreza o habilidad es un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta”.

Por su parte Jones (1997) “Las estrategias son procedimientos específicos o formas de ejecutar una habilidad determinada; por ejemplo usar un conjunto delimitado de reglas para resumir, o un procedimiento de predicción peculiar”.

Los investigadores como García, Cordero y Moreno (1995) consideran a “las estrategias como una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta”. Suelen ser, por tanto, conductas contraladas muchas veces conscientes, intencionales y dirigidas a una meta, lo cual no debe significar que identifiquemos las estrategias con una secuencia de acciones concretas. La estrategia no es una representación detallada de la secuencia de acciones, sino más bien instrucción de carácter global necesaria para realizar las elecciones oportunas en el transcurso de la acción.

Por lo mencionado anteriormente la estrategia es un procedimiento o un conjunto de acciones que nos conducen a la realización de una meta.

2.2.2. Estrategias de lectura

Según Solé (1999), refiere que las estrategias de la lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo; en la enseñanza no puede ser tratada como técnicas precisas, receta sin falibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los estudiantes de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada.

Las actividades realizadas en el proceso de la comprensión de textos suponen un acercamiento con la aplicación de procedimientos, técnicas que animen al estudiante a la actividad de la lectura en la que él es el protagonista.

A decir de González (1999) las estrategias de lectura son las habilidades que emplea el lector para interactuar con el texto, para: obtener, utilizar y evaluar la información contenida en él.

Las estrategias en el nuevo enfoque pedagógico comprenden todos los procedimientos, métodos y técnicas que plantea el maestro para que el estudiante construya sus aprendizajes de una manera automática.

De lo mencionado se puede concluir que las estrategias de lectura son procedimientos de nivel superior que consiste en la capacidad para tomar decisiones en el proceso de la lectura para construir significados a través de la interrelación entre lector y el texto en un contexto determinado.

Las estrategias de lectura que tomamos en cuenta a Solé (1999), a Mendoza y Portocarrero (2004). Muchas de las estrategias se usan antes, durante y después de la lectura.

Estrategias antes de la lectura

Buscar motivar a los estudiantes, dotarles de lectura, actualizar sus conocimientos previos, ayudarles a formular predicciones, formular sus interrogantes. La necesidad de leer le ayuda a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo.

La comprensión se logra gracias a los procesos cognitivos de procesamiento de información. En esta encontramos a la anticipación que es una capacidad básica de la comprensión, el lector activa sus conocimientos previos sobre el tema para construir el significado del texto. Implica, que antes de leer, observar los aspectos no verbales del texto: tipo de letra, títulos, fotos, esquemas, presentación, etc. Las estrategias que comprenden son:

Motivando para la lectura

Asimismo, Solé (1999) motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga ¡Fantástico! ¡Vamos a leer!, sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de los

alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre niños, promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el uso por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación, por ejemplo: situaciones de lecturas silenciosa.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentren sentido; por ello es necesario que el niño sepa qué debe hacer que conozca los objetivos que se pretenden que logren con su actuación, que sienta que es capaz de hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa y que encuentre interesante lo que se le proponga que haga.

Los objetivos de la lectura.

Al respecto, Mendoza, y Portocarrero (2004) los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir la comprensión del texto.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, y aunque habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos. Solé (1999) menciona que el orden en que se presentan estos objetivos no es jerárquico; todos deben tener su lugar en las situaciones de enseñanza.

Leer para obtener una información precisa Leer para seguir las instrucciones

Leer para tener una información de carácter general Leer para aprender

Leer para revisar un escrito propio Leer por placer

Leer para comunicar un texto a un auditorio Leer para practicar la lectura en voz alta

Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

Activar el conocimiento previo: ¿qué sé yo acerca de este texto?

Para Díaz y Hernández (1999) el conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, simplemente sería imposible encontrar algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación. (p. 78)

Por su parte Solé (1999) el tema del conocimiento previo es de gran importancia; de hecho, actualizar el conocimiento previo que les va ser útil para entender el texto que tienen delante.

En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se puede hacer para ayudar a los niños a actualizarlo.

Dar alguna información general sobre lo que se va a leer

Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa. Por ejemplo, si se va a leer un texto relacionado con los eclipses solares, el profesor puede aprovecharse del hecho de que buena parte de sus alumnos habrá visto por televisión el eclipse ocurrido en México en julio de 1991.

Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.

El maestro puede hacer ver a los niños y niñas que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letras, palabras clave y expresiones del tipo; la idea fundamental que se pretende transmitir, un ejemplo de lo que se quiere decir, los aspectos que se desarrollan, las introducciones y los resúmenes, etc., son aspectos que le ayudarán a saber de qué trata el texto.

Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

Se trata aquí de sustituir la explicación del profesor que se proponía en el punto por la de los alumnos.

Asimismo, Cooper (1990) señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero debe ser guiada y no se pueda desviar del tema o aspectos principales de la lectura.

Opinión del autor con la que comparto, es importante propiciar en los alumnos la participación y recoger los saberes previos que tienen ante un determinado tema. Así como después de dirigir de un debate o discusión breve y centrada ante un tema, se sintetizan los aspectos más relevantes que ayudarán a los alumnos a afrontar el texto.

Establecer predicciones sobre el texto

Para Smith (1997) “la predicción consiste en formular preguntas y la comprensión en responder a esas preguntas”.

A decir de Solé (1999) la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto; para establecer predicciones nos basamos en el texto como son: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre el contenido del texto.

Al respecto, Cassany (1998) plantea algunas ideas para predecir:

Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.

Fijarse en los subtítulos, en las negritas o en las mayúsculas.

Hacer una lista de las palabras que creemos que pueden aparecer en el texto: sustantivos y verbos.

Explicar las palabras claves o difíciles del texto.

Leer la primera frase o párrafo de un texto e imaginar cómo puede seguir.

Apuntar todo lo que el alumno sabe sobre un tema antes de leer.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

Según Solé (1999) las preguntas que pueden sugerirse acerca de un texto guardan estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él y viceversa.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema.

Puede ser útil que a partir de las predicciones, e incluso al margen de ellas, se planteen algunas preguntas concretas a las que se quisiera encontrar respuestas mediante la lectura. Cassidy y Baumann (1989) afirman que estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión.

Conviene resaltar la superestructura de los textos, (el hecho de que se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades) la organización interna de un texto ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de cuestiones cuya respuesta ayuda a construir el significado del texto. Cooper (1990), a partir de los elementos del texto narrativo, sugiere los siguientes interrogantes:

Escenario:

¿Dónde ocurre esta historia?

¿En qué época tiene lugar esta historia?

Personajes:

¿De qué trata la historia?

¿Cuáles eran los personajes de la historia?

Problemas:

¿Tenían algún problema los personajes de la historia (Personajes/ animales)?

¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?

Acción:

¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?

Resolución:

¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?

Tema:

¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?

¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia?

2.2.2.Estrategias Metacognitivas

Estrategias durante la lectura

Son las aplicadas cuando se inicia la interacción directa con el texto. En este paso se usan el micro y macro procesos de lectura. Monitoreando el proceso, usando siempre algunas preguntas claves ¿Qué estoy comprendiendo?, ¿para qué voy a comprender?, etc. Solé (1999) menciona algunas estrategias las cuales son:

¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de la lectura

Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y sólo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz; aunque sea a un nivel inconsciente, los lectores, a medida que leemos, predecimos, nos planteamos preguntas, recapitulamos la información y la resumimos, y nos encontramos alerta ante posibles incoherencias o desajustes.

El proceso de la lectura debe asegurar que el lector comprenda los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental de los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que les permita ver las estrategias en acción en una situación significativa y funcional.

Inferencias

Según Anderson y Pearson (1992) las inferencias son el alma del proceso de la comprensión y se recomienda enseñar al estudiante desde los primeros grados.

A decir Cassany (1998) nos refiere que la inferencia 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. Esto ocurre por diferentes razones. Porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente (p. 45)

Las inferencias planteadas son suposiciones susceptibles de verificación o de sustentación. Por “ejemplo”, en el enunciado: Todos los mamíferos tienen sangre caliente; las vacas son mamíferos.

¿Qué se infiere acerca de las vacas en este caso?

Podemos inferir que las vacas tienen sangre caliente. Este tipo de inferencia se basa en la lógica deductiva, y en este caso particular es posible asignar que la conclusión a la cual se ha llegado es única y, además, cierta, no necesita verificación.

En este caso partimos de dos enunciados ciertos, uno general y otro referido a la clase general del primero, y llegamos a una conclusión verdadera.

En el siguiente enunciado: Ana fue el domingo al hospital.

¿Qué se infiere de Ana en este enunciado?

Podríamos suponer que Ana trabaja en el hospital, Ana tiene un familiar o un amigo enfermo en el hospital, que Ana está enferma o que realiza algún tipo de acción social en el hospital.

En este caso partimos de la observación de un hecho o situación siendo una inferencia de tipo inductivo.

Es necesario para ello que usemos las informaciones explícitas en el texto, para poder inferir el significado de las palabras a partir de su contexto.

Asimismo, Cassany, (1998) en un texto podemos inferir lo siguiente:

Inferir el significado de una palabra desconocida. Inferir fragmentos en un texto.

Inferir hipótesis de causa y efecto.

Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos.

Al respecto, Palinesar y Brown (2004) las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

Formular predicciones sobre el texto que se va a leer. Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.

Aclarar posibles dudas acerca del texto. Resumir las ideas del texto.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión anticipación, verificación, autocuestionamiento; no es suficiente con explicarlas; es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida, deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor a manos del alumno.

Las tareas de lectura compartida, cuyo objetivo es enseñar a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión, se encuentren presentes en la lectura de los niveles iniciales, y que los alumnos se acostumbren a resumir, a plantear preguntas, a resolver problemas desde que puedan empezar a leer algunas frases, e incluso antes, cuando asisten a la lectura que otros hacen para ellos.

Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente

Para Solé (1999) nos menciona que cuando los alumnos leen solos, en clase, en la biblioteca o en su casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, emplean estrategias que están aprendiendo en la cual el propio lector impone su ritmo y trata para sus fines.

Además de fomentar la lectura independiente por el placer de leer, la escuela puede proponerse el objetivo de promover, en tareas de lectura individual, el uso de determinadas estrategias. En este caso se le puede proporcionar al alumno materiales preparados con el propósito de que practique por su cuenta algunas estrategias que puedan haber sido objeto de tareas de lectura compartida, con toda la clase.

Si lo que se pretende es que el alumno realice predicciones sobre lo que está leyendo, se puede insertar a lo largo del texto preguntas que le haga predecir lo que piensa que va a ocurrir a continuación. Para ello bastaría con pegar encima de determinados fragmentos (aquellos para los que se quiere una predicción) un papel autoadhesivo que contenga la pregunta:

¿Qué piensas que pueda ocurrir ahora? ¿Por qué?

Después de leer lo que está debajo y encuentres otro papel, fíjate en que has acertado y en qué no. Incluso la pregunta escrita puede omitirse si los alumnos saben que cuando encuentran el papelito deben formularse la.

2.2.3. Estrategias después de la lectura

Son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de la lectura. En esta parte ya hay identificación de las ideas principales, mensajes y el resumen utilizando diversas formas de organizadores, vuelven a leer para tener más precisión al escribir y finalmente se hacen la pregunta

¿Para qué habrá leído?

La idea principal

Según Aulls (1990) distingue el tema de la idea principal. Para el autor, “el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma”. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto?

La idea principal informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información.

La idea principal es la respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

Por su parte Solé (1999) nos menciona que “la idea principal resulta de la interacción de los objetivos de la lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor transmite en sus escritos”.

Pasos que debemos seguir para obtener la idea principal de un texto.

Identificar los detalles relevantes del texto: Busca en el texto los detalles contenidos en cada uno de los párrafos.

Identificarlas ideas principales de cada uno de los párrafos: Lee cada uno de los párrafos y determina cuál es el tema luego busca una frase que resuma los detalles del párrafo que se encuentren relacionados entre sí. Obtendrás con ello la idea central.

Considero que la idea principal es el enunciado que expresa el contenido más relevante que el autor explica en el texto puede estar explícita o implícita el lector la identifica o la construye.

Organizadores de la información

Al respecto, Cooper (1990) señala al respecto que, “mediante el uso de esquemas los alumnos pueden encontrar el significado del texto con mayor facilidad y consiguen darse cuenta de cómo ha organizado el autor sus ideas, relacionando esas ideas con sus esquemas previos”.

Los mapas conceptuales junto a los organizadores del conocimiento, organizadores gráficos o esquemas son estrategias para ilustrar gráficamente el contenido del texto y evidenciar la estructura cognoscitiva de los estudiantes, por ello es de importancia no sólo para ellos, también para los profesores.

Se requiere que los estudiantes sepan construirlos, para lo cual Mendoza y Aulls, (1990) sugieren lo siguiente:

Orientarlos a identificar los conceptos claves del texto.

Organizar los términos claves en un gráfico, el cual puede adoptar distintas formas. Su estructura dependerá de su creatividad, de las experiencias previas de sus estudiantes, del orden y jerarquización que el autor haya dado al texto.

Presentar gradualmente distintos tipos de organizadores gráficos a los alumnos. El organizador debe contener la información más importante con el mínimo de palabras.

De lo expresado anteriormente se puede decir que la estructura de un texto se puede representar gráficamente, por medio de un organizador, mapa o esquema. El cual va ayudar a identificar la relación de las ideas presentadas en el texto así como mejorar su comprensión global del texto y a discernir lo relevante de lo irrelevante en el texto.

El resumen

A decir de Solé (1999) Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que engloben o integren. Requiere, además, que el resumen mantenga lazos especiales con el texto del que ha sido creado, es decir debe conservar el significado genuino del texto que procede. (p. 56)

Asimismo, Cooper (1990), sugiere que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario:

Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.

Enseñar a desechar la información que se repite.

Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.

Enseñar a identificar una frase – resumen del párrafo o bien a elaborarla.

Se puede decir que el resumen contiene el extracto de la información más importante o resaltante. Es importante que los alumnos entiendan porqué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman.

Formular y responder preguntas.

Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura.

Asimismo, Solé (1999) nos menciona que “enseñar a formular y a responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa pues nos hemos referido al planteamiento de interrogantes y al autocuestionamiento tanto al hablar de estrategia previas a la lectura como al comentar lo que sucede durante ella. (P. 95)

El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá por lo tanto hacerla más eficaz.

Al respecto, Aulls, (1990) el docente debe formular preguntas no sólo para desarrollar el nivel literal de la comprensión lectora, sino preguntas que eleven el nivel de pensamiento y de comprensión como el inferencial y el crítico.

Las preguntas preferentemente pueden ser de diversos tipos, sin perder de vista los niveles de comprensión lectora.

Preguntas de nivel literal: son preguntas cuya respuesta se encuentra en función lo que dice el texto.

Ejemplo:

¿Quiénes son los personajes?

¿Dónde ocurrieron los hechos?

Preguntas de nivel inferencial o de piensa y busca: son preguntas cuya respuesta se deducen del contenido implícito del texto relacionándolo con lo que se lee.

Ejemplo:

¿Qué título sería el más conveniente al texto?

¿Cuál es el mensaje del texto?

Preguntas del nivel crítico o de elaboración personal: preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta exige la intervención del conocimiento y opinión del lector. Ejemplo:

¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?

¿Qué opinas del comportamiento del personaje principal?

Considero que al formularse pregunta su nomismo, nos hace permanecer atentos a los que se consideran aspectos críticos de la comprensión esto permitiría estar atentos durante la lectura. Al motivar en los alumnos que formulen preguntas desarrollaremos en ellos la capacidad de análisis, síntesis y reflexión de lo que van a aprender.

Estrategias Cognitivas

Desde una perspectiva de tipo cognitivo Palincsra, A y Brown, A (1984). Señalan la existencia de numerosas estrategias dirigidas a la comprensión de texto, apuntando las siguientes:

Aclarar los propósitos u objetivos de la lectura para determinar el enfoque de la actividad (por ejemplo: leer para estudiar, para pasar un rato de ocio, para localizar un dato).

Activa el reconocimiento previo para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto

Atender la idea principal del texto

Evaluar los contenidos de la lectura de manera crítica. Emplear actividades de control como el parafraseo.

Obtener conclusiones y evaluarlas

Otras estrategias de comprensión muy relacionadas con las anteriores han sido señaladas por (Solé, 2006)

Comprender el propósito explícito e implícito de la lectura.

Activar ya aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.

Dirigir la atención a lo que resulta fundamental

Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo.

Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.

Elaborar y probar las inferencias de diverso tipo, como las interpretaciones y predicciones y conclusiones.

Desde el punto de vista de la intervención psicopedagógica, es aconsejable el uso de un paquete integrado de ellas y de las que a continuación se reseñan.

Estrategias Metacognitivas

Para que los estudiantes desarrollen el pensamiento metacognitivo deberíamos identificar la naturaleza de sus pensamientos y, en lo referido a la lectura, lo que piensan sobre ella y sobre sus habilidades para abordarla. El procedimiento didáctico para obtener información y fomentar la metacognición consiste en formular preguntas. Garner, (1987). Aplicado a la metacompreensión se le pueden plantear cuestiones tales como:

¿Qué haces para comprender la lectura?

¿Cómo te das cuenta de que no entiendes una parte del texto como este?

¿Por qué te resulta difícil comprender un texto como este?

Las destrezas metacognitivas que deben entrenarse se organizan desacomodado con la siguiente secuencia:

Habilidades de planificación

Son todas aquellas que se consideran previas al inicio formal del acto lector.

Preparan al estudiante para afrontar la lectura con unas herramientas o técnicas facilitadoras de la comprensión lectora.

Ideas previas: Consiste en relacionar la información nueva con los conocimientos previos que se poseen acerca del texto que se va a leer. Antes de iniciar la lectura se le debe proporcionar al estudiante una información sobre el título, el contenido, las características generales, un resumen, etc., de modo que active las ideas y conocimientos que pueda poseer sobre ello, e inicie su lectura con la activación de sus esquemas mentales sobre el contenido que se va a leer, basado en experiencias lectoras anteriores.

Objetivos de la lectura: Antes de iniciar la lectura es deseable que el estudiante se proponga unos determinados objetivos:

¿Para qué voy a leer esto? Se puede leer para contestar a unas preguntas, para averiguar unos datos, para aprender determinados contenidos. Se pretende conseguir la motivación suficiente para leer.

Planificar estrategias de comprensión. En esta fase inicial, el estudiante debe plantearse que estrategias empleará (cognitivas o no cognitivas) para asegurarse que comprenderá bien la lectura.

Habilidades de supervisión

Consiste en controlar el proceso lector a través de estrategias que previamente se habían establecido en la fase anterior.

Reflexionar sobre los objetivos. Se puede realizar mediante la formulación de preguntas tales como: ¿estoy consiguiendo o que me proponía?

Detectarse aspectos importantes. Durante el transcurso de la lectura pueden hacerse breves pausas para preguntarse si lo que acaba de leer es importante o no lo es tanto, con el propósito de realizar una lectura recurrente para afianzar su comprensión

Identificar las causas de la no comprensión. Es aconsejable que el estudiante aprenda a formularse preguntas tales como: ¿Por qué no comprendo?, ¿será porque leo muy de prisa?, ¿será porque no presto suficiente atención?

Habilidades de evaluación

Finalmente y al término del proceso lector, deben establecerse actuaciones evaluadoras de la lectura (autoevaluaciones), a través de la formulación de preguntas tales como: ¿Qué es lo que he comprendido?, ¿Dónde he tenido dificultades?, ¿Cómo lo he podido comprender?, ¿Qué me ha ayudado a comprender?

2.2.2. Bases teóricas de la variable: Rendimiento académico Definición conceptual

El rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: "Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en la Universidad, en el trabajo".

Navarro (2007) lo ha definido como el nivel de conocimiento demostrado en un área específica, en el que el estudiante es comparado con normas de edad y nivel académico.

Requena (2008) afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

En tal sentido, el aprendizaje y rendimiento académico implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo. Este rendimiento es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el mismo, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador, el rendimiento

académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

Por otro lado, el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

El rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza- aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el auto concepto del alumno, la motivación, etc.

El rendimiento académico parte del supuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende. Las posibles causas de un bajo rendimiento académico son:

Baja motivación académica.

Falta de hábitos o técnicas de estudio. Falta de organización del tiempo.

Falta de planificación para abordar el material de estudio. Incumplimiento de actividades relacionadas a los ramos. No tener un lugar adecuado para estudiar.

Poca confianza en las capacidades intelectuales o en la obtención de buenos resultados.

Predominio del estudio grupal sin antes dedicar tiempo a una comprensión personal de la materia.

Perder el tiempo.

Estados emocionales intensos.

El rendimiento académico es el resultado de las actividades de aprendizaje en el educando, como reacción a los estímulos que percibe del ambiente educativo y social, orientado por el profesor en forma sistemática.

En consecuencia el rendimiento académico no es lo que profesor piensa, sabe o enseña, es lo que el estudiante aprende y asimila conocimientos, habilidades y actitudes, los que deben ser necesariamente evaluados para comprobar qué es lo que aprenden los estudiantes, cómo la aprenden, cuándo pueden aprenderlo mejor, e investigar qué dificultades se encuentra en el aprendizaje (Navarro 2007, p 28).

El rendimiento académico es el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que se mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa; es decir el rendimiento académico es el logro de capacidades, destrezas y habilidades demostradas por el estudiante y que se representa en una nota final.

La evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular es un proceso continuo y sistemático, mediante el cual se observa, recoge, describe, procesa y analiza los logros, avances y/o dificultades del aprendizaje, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos pedagógicos. (MINEDU, Decreto Ley N° 25762, Directiva N° 004 -VMGP- 2009, Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación Básica regular).

Finalmente, hoy en día se reconoce la multicausalidad del rendimiento escolar y como el resultado de la influencia e interacción de factores de diversa índole (tales como creencias individuales, expectativas de logro, habilidades objetivas, factores genéticos, variables contextuales de tipo social, económico y cultural, así como factores relacionados con la Institución Educativa en donde estudia el alumno).

2.2.2. Características del rendimiento académico

En general, el rendimiento académico es caracterizado del siguiente modo:

El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.

En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.

El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.

El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

Limitaciones para un buen rendimiento académico

En directa relación con los propósitos de la investigación, es necesario conceptualizar el rendimiento académico. Para ello se requiere previamente considerar dos aspectos básicos del rendimiento: el proceso de aprendizaje y la evaluación de dicho aprendizaje.

El proceso de aprendizaje no será abordado en este estudio. Sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico (u otro) y aquellos encaminados a propiciar la comprensión (insight) en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje.

En el presente trabajo interesa la primera categoría, que se expresa en los calificativos escolares. Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los alumnos. Las calificaciones escolares son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión. (Navarro 2007, p 28).

En el sistema educativo peruano, la mayor parte de las calificaciones se basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20. Sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje, el cual puede variar desde aprendizaje bien logrado hasta aprendizaje deficiente.

2.2.3. Hábitos de estudio y rendimiento académico

No cabe duda que los hábitos y las técnicas de estudio tienen gran poder predictivo del rendimiento académico, mayor incluso que las aptitudes intelectuales. Las dimensiones con más capacidad de pronosticar los resultados académicos son las condiciones ambientales y la planificación del estudio. Por tanto el rendimiento intelectual depende en gran medida del entorno en que se estudia., la iluminación, la temperatura, la ventilación, el ruido o el silencio, al igual que el mobiliario, son algunos de los factores que influyen en el estado del organismo, así como en la concentración del estudiante.

También es importante la planificación del estudio, sobre todo en lo que se refiere a la organización y a la confección de un horario de estudio que permita ahorrar tiempo, energías y distribuir las tareas sin que haya necesidad de renunciar a otras actividades. Las modalidades de planificación forman partes diferenciadas de un único plan de trabajo académico que el alumno ha de concebir racionalmente, con objeto de mejorar la actuación cotidiana en función de las demandas próximas. Solo si el alumno dispone de un mapa organizativo general va poder ser eficaz en el diseño y cumplimiento de las acciones concretas. (Navarro 2007, p 28).

El rendimiento académico depende, en mayor o menor grado, de numerosas variables que configuran una enmarañada red en la que es muy difícil calibrar la incidencia específica de cada una, he aquí uno de los factores más predisponentes en el rendimiento académico: la inteligencia, personalidad, hábitos y técnicas de estudio, intereses profesionales, clima social educativo, y ambiente familiar entre otros.

El rendimiento académico es una dimensión educativa compleja, porque en ella inciden un número de factores que no actúan en forma aislada como mencionamos anteriormente.

Ellos condicionan y hasta determinan la Intervención Psicopedagógica.

Importancia del rendimiento académico:

Solórzano (2011, p. 17), señala que al retomar la evaluación como indicador del desempeño académico, esta sirve de base para la toma de decisiones con respecto al alumno, con respecto al currículo o al programa y con respecto al docente.

El rendimiento académico es importante, porque también indica que a través de los factores, las conductas, aptitudes y habilidades se pueden estimular, ya que estos influyen en el futuro éxito del alumno. A menudo se parte del supuesto de que quien llega a la universidad tiene clara su elección y la madurez suficiente para asumir con éxito un compromiso de estudio definitivo, y que además posee las herramientas intelectuales para hacerlo.

Lazo (2006, p. 177), sostiene que “evaluar el rendimiento académico no es solo colocar notas o calificativos aprobatorios o desaprobatorios. Pedagógicamente, evaluar es observar, juzgar y promover”.

Una buena evaluación trasciende el área de los conocimientos y de las capacidades intelectuales; debe ir más allá, por ejemplo comprobar la formación de actitudes (sociales, científicas), intereses vocacionales y personales, hábitos de estudio plasmación de la personalidad, etc. La evaluación es por eso un medio, no un fin.

En la actualidad existe una gran variedad de conceptos respecto de la comprensión de textos y generalmente todas son atinadas, por qué cada una de estas definiciones se contempla una serie de categorías que ofrecen disímiles aspectos sobre la lectura y que permiten su análisis en toda su magnitud.

Al respecto, García (1972) sostiene que “cómo proceso, la comprensión implica, saber “entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar)”, es decir, destejer significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone. (p.42).

Según Pérez (2006), “la comprensión es el proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, a través de un canal escrito audiovisual o electrónico”. (p.76). En otras palabras, es captar el significado del texto, en el que juega un papel determinante la macro estructura textual a partir de las reglas transformacionales de supresión, generalización y construcción.

Para Alonso (1995) “la comprensión del texto es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por este y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector”. (p.45).

La comprensión textual, afirma Parra (1992) “es lo que nos lleva a captar correctamente el contenido de un texto y almacenarlo en la memoria semántica para poder reconstruirlo”. (p. 88).

En su estudio Parodi (2009) manifiesta sobre la comprensión textual lo siguiente:

La comprensión textual se define como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social... Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos a través del cual se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional" (p. 39). Al respecto, Gómez (1997) sostiene que en la comprensión textual:

El acto o proceso de comprensión de unidades verbales están presentes, por lo menos, los siguientes factores:

Un comprendedor o persona apta para percibir, individualizar e interpretar textos lingüísticos y para hacerlo con fidelidad, aplicando los recursos conductuales correspondientes, y una unidad verbal o texto, estructurado por su autor con el propósito de transmitir significados o sentidos a otra persona, mediante pistas o sugerencias de comprensión.

El texto verbal no es fruto de la casualidad, sino de la intencionalidad humana. En toda unidad verbal se pueden distinguir los siguientes aspectos:

Una determinada organización física perceptual, oral o gráfica, apta para ser interpretada por quien conozca o descubra la codificación utilizada en su construcción.

Ciertos sentidos que el comprendedor ha de captar, interpretar, traducir o completar, y un conjunto de convenciones lingüísticas y culturales, indispensables para construir, usar e interpreta textos en sus contextos específicos. (p.100).

Nuestro cerebro va eliminando información secundaria y conservando la información más general que sirve para integrarla a la nueva información. Como proceso mental, en sentido amplio, la comprensión supone interpretar el significado

transmitido por diversos de sistemas de comunicación: sonido, imágenes, colores, y movimientos.

En sentido estricto, es un tanto difícil precisar la naturaleza de la comprensión. Sin embargo, sistematizamos algunos aportes relacionados con la comprensión lectora, y hemos manifestado que leer es comprender. La comprensión es un proceso interactivo por el que el lector construye una representación mental del significado global del contenido del texto. Esta representación se construye en diferentes niveles lo que supone que existen diferencias en la profundidad de la comprensión, estas diferencias están íntimamente relacionadas con los conocimientos disponibles del sujeto y con las inferencias que realiza o los procesos cognitivos que realiza.

Asimismo, Calsin (2006) considera que la comprensión de textos a es “un proceso complejo e interactivo por el cual el lector hace uso de un conjunto de habilidades didácticas para interpretar o atribuirle significado a la información contenida en un texto escrito dentro de un contexto determinado”. (p.12). Esto supone la activación de procesos cognitivos para lograr una interpretación global coherente del texto.

Por su parte, Neyra (1994) citando a Colomer y Camps (1992) manifiestan que “leer consiste en entender e interpretar un texto y el procesar información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo” (p. 38).

También se afirma que la definición de comprensión de textos se enmarca en el terreno de la llamada “ciencia cognitiva”, desde esta perspectiva se aborda la lectura comprensiva como un proceso eminentemente estratégico en el que el lector debe conscientemente elaborar un plan determinado para resolver ciertos requerimientos específicos a los que se verá enfrentado. Parodi (2005) define a la comprensión lectora como la “forma en que el sujeto se relaciona con la lengua escrita e implica que el sujeto esté familiarizado con los grafonemas, los signos de puntuación y otros signos auxiliares como los asteriscos, los guiones o los paréntesis y su aporte a la claridad de la información” (Neyra (1994, p. 25).

Por otro lado, Condemarín (1997), sostiene respecto de la comprensión de lectura que “es la capacidad para extraer sentido de un texto escrito”. (p. 99). Agrega además, que dicha capacidad no depende sólo del lector, sino que también del texto, en la medida en que es demasiado abstracto, excesivamente largo,

abundante en palabras desconocidas o con estructuras gramaticales demasiado complejas.

Si bien es cierto son muchas las definiciones sobre comprensión lectora que se viene desarrollando por distintos autores, desde hace ya algunos años, sostenemos que aún falta mucho para hacer una que alcance niveles explicativos suficientes y que logre ser traducida a las prácticas educativas.

2.2.4. Enfoque transaccional de la comprensión

El enfoque transaccional de la comprensión de textos adopta este nombre debido a la reciprocidad que se da entre el cognoscente y lo conocido, su interés radica entre el proceso recíproco que existe entre el lector y el texto.

Por su parte Díaz y Hernández (1999) sostienen que: “La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”. (p. 67).

El enfoque transaccional de la comprensión sostiene que la comprensión de textos es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos, sino, que construye una representación real y creíble a partir de los significados sugeridos por el texto.

Esta construcción se edifica a partir de la información que le propone en el texto, pero se ve enriquecida por las interpretaciones, inferencias, suposiciones que el lector le agrega con la finalidad de lograr una representación fiel de lo que el autor quiso comunicar, pero es de esperar que no todos los lectores tengan la misma representación del texto leído.

Los factores que intervienen en la comprensión textual

Siendo la lectura un proceso complejo, se ha determinado que en ella intervienen diversos factores. Calsin (2006) al respecto señala “que se considera a la articulación psicolingüística y a la estructuración lingüística como factores que intervienen en la comprensión de la lectura”. (p.17).

La articulación psicolingüística

Es necesario distinguir el significante y el significado de la palabra escrita. Se reconoce al significante por los grafemas que forman las palabras, frases y oraciones. El significante tiene carácter visual y permanente: una imagen es captada por la vista en un soporte fijo (papel, pizarra, computadora, etc.) que le da simultaneidad y no sucesión. El significado es el pensamiento del que se expresa a través del significante. Sin embargo, la relación entre significado y significante no es unívoca, juega papel importante el lenguaje verbal. Por esta razón a nivel psicolingüístico se produce una articulación, por lo que el significante escrito evoca inmediatamente al significante y al significado oral. Estos a su vez permiten conocer el significado escrito.

Estructuración lingüística

Por otro lado, Calsín (2006) sostiene que:

La lengua escrita tiene dos sistemas independientes el grafo-fonético y el grafo-idea. El grafo-fonético proveniente de la lengua oral, de carácter audio-visual, parcelario, porque el significante es un elemento no el conjunto de elementos, de significación netamente fonética (a, d, c, ad, de, ci, etc.) son series de grafemas que significan sonidos, pero no ideas. En el grafo-idea los elementos no tienen significado individual sino en conjunto, en forma conceptual, global. Por ellos podemos captar el significado de una palabra sin necesidad de conocer la significación fonética de cada uno de sus elementos gráficos. (p. 20).

En resumen, la comprensión textual es la capacidad que tiene el estudiante de aprehender, coger un tema o contenido, hacerlo suyo para luego poder reconstruirlo. Pero es de dominio público que la comprensión lectora en nuestro país alcanza un nivel bajo el promedio, por lo que es imperativo el uso de las estrategias de lectura adecuada para formar buenos lectores.

2.2.5. Modelos de comprensión de lectura

El estudio asume el modelo teórico de Pérez (2003): "La comprensión textos exige una interacción del lector con la información del texto y con las características del contexto, a través de las cuales éste pretende la construcción de un significado de acuerdo con sus conocimientos y experiencias vitales".

La comprensión textos es un proceso interactivo entre los conocimientos que posee el lector y la que proporciona el texto, esta interacción lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales y de interpretación necesarios para entender lo que transmite el autor del texto.

Asimismo, la definición operacional de la variable comprensión de textos a partir de sus dimensiones: Nivel literal, Nivel inferencial, Nivel crítica, con sus respectivos indicadores los cuales serán medidos a través de un examen de 20 ítems con sus respectivos índices.

Los modelos del proceso de lectura constituyen un intento de conceptualizar el proceso presentando en forma organizada y sistematizada los postulados acerca de lo que ocurre en el lector cuando lee un texto y le encuentra significado. Tiene como objetivo describir y explicar el proceso de comprensión lectora, identificando los componentes cognitivos, su descripción temporal y el modo en que aquellos se comunican entre sí.
Puente, (1994).

Todos los modelos se enmarcan en la teoría cognitiva desde la perspectiva del procesamiento de la información, los aportes a la psicolingüística y las investigaciones sobre inteligencia artificial. Las diferencias sustanciales entre ellos tienen que ver con las relaciones entre el lector y el texto o la relevancia otorgada a uno u otro en el proceso de lectura.

El modelo ascendente, también llamado bottom - up o de abajo-arriba, opera en base al principio de que el texto escrito está organizado jerárquicamente (letras, palabras, frases, oraciones, párrafos) y que el lector procesa primero las unidades lingüísticas más pequeñas y las va asociando gradualmente unas a otras para descifrar y comprender las unidades mayores.

De manera ascendente (de lo más pequeño a lo más amplio), secuencial y jerárquica el lector se apropia del significado del texto. Como se desprende, el modelo se centra en el texto y se parte de la información visual para llegar a la información no visual (comprensión del texto) Solé (2000).

En el lado opuesto se encuentra el modelo descendente, también llamado topdown o de arriba-abajo, el cual se fundamenta en la idea de que el procesamiento de la información durante la lectura va en forma descendente desde el lector hacia el texto. La lectura está guiada por los esquemas de

conocimiento, los conocimientos, estrategias e intereses del lector. El lector hace anticipaciones y formula hipótesis sobre el contenido del texto, recurriendo a éste para verificarlas. Es un proceso guiado por los estadios de orden superior, quienes son los responsables explicativos del proceso de lectura. En la medida en que el lector posea mayor información sobre un texto, menos necesitará fijarse para poder interpretarlo. El proceso es también secuencial y jerárquico, pero de manera descendente. En este caso se parte de la información no visual para llegar a la visual.

Pedagógicamente, se ha enfatizado el reconocimiento global, llegando incluso a considerar perjudiciales las habilidades de decodificación. Se reconoce que la información es mejor procesada cuando se presenta dentro de un contexto que cuando se presenta aislada. Este modelo comparte con el anterior la crítica sobre las deficiencias explicativas acerca de la lectura. Por otro lado, se señala que muchas veces los lectores no poseen los esquemas adecuados para procesar algunos textos, con lo cual tendrán dificultad para generar predicciones o éstas serán incorrectas.

Modelo teórico interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta trataron a la lectura como un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos (Quintana, 2000).

A partir de este momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto.

En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos (Solé, 2004).

La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos,

conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura.

En la teoría interactiva son tan importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación, y el lector, esto lo explica Isabel Solé (2004) de la siguiente manera: Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras..) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados.

Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan que los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión. Según esta teoría, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica.

El proceso interactivo es al mismo tiempo ascendente y descendente.

Al respecto, Goodman (1982) menciona que el proceso de lectura “debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso”.

En el proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo (Bofarull, 2001).

Por el conocimiento cultural que posee, es decir, los conocimientos previos, Goodman afirma que toda lectura es interpretación y que ésta depende de lo que la persona ya sabe antes de ejercer esta acción.

En este sentido, las personas de una misma cultura construirán un significado similar pero no el mismo, nadie comprenderá un texto de la misma manera, es decir, de la misma forma que otra persona. De hecho, únicamente se pueden realizar interpretaciones sobre la base de lo que ya se conoce.

Para el modelo interactivo, leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos como los culturales. Cuando se habla de experiencias previas nos referimos a los conocimientos anteriores de las personas, o sea, las estructuras de conocimiento previas (Smith, 1983).

El lector es un sujeto activo que casi siempre buscará significado, únicamente en casos muy específicos y casi automáticos no lo hará; por ejemplo, al leer un número telefónico o un número de serie (Solé, 2004).

En otros casos, la persona buscará comprender el texto. Los individuos buscarán en sus esquemas de conocimiento, realizarán inferencias, predicciones, seleccionarán la información importante (lo cual depende de la estructura del texto) y no sólo se centrarán en palabras y oraciones aisladas (Goodman, 1992).

Finalmente, el modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema.

Interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector.

Niveles de procesamiento de la lectura

Gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura está la profundidad de los niveles en que ocurre, algunos de los cuales el lector es consciente mientras que de otros no lo es. Las clasificaciones acerca de aquellos son variada, pero los investigadores coinciden al establecer que la percepción de las letras constituye el nivel más bajo y que el proceso se completa cuando el lector construye el significado global del texto. Asimismo, se espera que un buen lector llegue al nivel de meta comprensión, es decir, que tenga conciencia y control de su proceso de lectura Pinzás, (2001).

Una de las clasificaciones es la que divide en dos grupos las actividades que debe realizar el lector: micro procesos y macro procesos (Díaz, 2008).

Las actividades de micro procesamiento o micro procesos son de ejecución automática y se relacionan con la codificación de proposiciones. Cualquier lector con experiencia las puede realizar, sólo se percata de ellas cuando se enfrenta a un texto que le hace difícil de leer. Estos micros procesos están constituidos por el reconocimiento de las grafías e integración silábica, el reconocimiento de palabras, la codificación sintáctica y la codificación de proposiciones.

El reconocimiento de letras o grafías es un proceso perceptivo de reconocimiento de patrones. El sistema visual analiza las características elementales de los trazos y sintetiza las letras las cuales se integran en patrones silábicos.

Características de la lectura

Los investigadores actuales de lo que implica la comprensión de lectura establecen cuatro características inherentes a dicho proceso: constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo (Solé 2000). Como se ha visto, comprender un texto no es reproducir el significado que el autor quiso imprimirle, sino que el lector trata de construir, de armar mentalmente un modelo del texto, dándole significado o una interpretación personal.

La lectura como un proceso constructivo

Es claro que al leer las personas no permanecen pasivas frente al texto, sino que reaccionan ante él tratando de imaginar o interpretar su sentido. En este proceso constructivo destaca tres aspectos: los conocimientos previos, las inferencias y la flexibilidad del proceso lector.

Conocimientos previos. Los conocimientos previos del lector son de suma importancia, pues condicionan el grado en que los significados textuales pueden ser relacionados e integrados en los esquemas que existen en el lector. García (2006) destaca cinco clases de conocimiento:

Conocimientos lingüísticos: que involucran los conocimientos fonológicos, gramaticales y semánticos del lenguaje oral, así como los referidos a la representación gráfica del lenguaje oral mediante la escritura. En este rubro, Para

Pinzás (2001) incluyen el conocimiento de la pragmática; es decir, la experiencia en el uso cotidiano del lenguaje en la vida real, cuya utilidad es fundamental para interpretar, entre otras cosas, estructuras sintácticas ambiguas.

Conocimientos generales sobre el mundo, entre los que se incluyen los relacionados con las metas e intenciones humanas que son necesarios para entender cualquier tipo de texto.

Conocimiento sobre el contenido o tema concreto que se aborda en el texto y que facilita de forma muy clara el procesamiento del texto.

Conocimiento sobre la estructura y organización retórica de los textos. Este tipo de conocimientos se ampliará más tarde cuando se hable de la Macroestructura.

Conocimientos estratégicos y metacognitivos, los cuales se explicarán más adelante.

Inferencias

Asimismo, González (2008) define las inferencias como procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo al contexto. Según García Madruga (2006), pueden ser analizadas como proceso de recuperación de información de la memoria a largo plazo o como proceso de generación de nuevos conocimientos que no estén previamente almacenados en la memoria a largo-plazo del lector.

Las inferencias tienen como finalidad establecer relaciones entre los elementos, atribuyendo significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos, consiguiéndose, de esta forma, una representación global y abstracta que va más allá de lo dicho por el texto. Asimismo, las inferencias no sólo posibilitan la realización de conexiones entre las diferentes unidades semánticas del texto, sino que son importantes en el proceso de integración de los significados textuales con los conocimientos previos del lector; éstos son determinantes para el grado de complejidad de las inferencias. Por lo tanto, mediante el proceso inferencial, los lectores conectan los significados proposicionales del texto a los propios esquemas de conocimiento, construyendo de esta manera un modelo mental de dicho texto. Es así que se puede hablar de comprensión según los niveles de

representación que el lector debe construir durante la lectura, García Madruga (2006) clasifica las inferencias como:

Inferencias para lograr la coherencia local: Sirven para conectar en un todo coherente la presentación sucesiva de las oraciones de un texto. Aquí encuentran las inferencias puentes (*llamados también hacia atrás u obligatorios*), en las que el lector debe conectar la información de una nueva oración con la información dada anteriormente. También se dan inferencias referenciales o anáforas, en las que una palabra (un pronombre, un adverbio...) se refiere a un elemento previo del texto. Finalmente, las referencias causales establecen la conexión causa-efecto entre dos ideas.

Inferencias para lograr la coherencia global: Sirven para conectar los elementos de la coherencia local en un todo organizado e interrelacionado de orden superior. Aquí se encuentran las inferencias elaborativas (llamadas también hacia adelante u opcionales), que implican un trabajo activo sobre el significado del texto por parte del lector y no son necesarias para la coherencia local. Requieren de más tiempo y consumen mayores recursos cognitivos, ya que se realizan aplicando estrategias específicas y un control metacognitivo. En cuanto a su realización, probablemente se dan más después de lo leído o durante una segunda lectura y no en forma automática como las anteriores.

Inferencias relacionadas con el modelo situacional: Sirven para integrar lo dicho en el texto con los conocimientos previos del lector mediante una representación que dé cuenta de la situación descrita en el texto. Las inferencias también son elaborativas, en el sentido en que están más allá de la conexión local del texto. Una vez construido este modelo mental, guía el procesamiento del texto, para lo cual se va actualizando y/o especificando en función de las necesidades que se le plantean al lector.

Inferencias relacionadas con el género del discurso o estructura retórica:

Tienen que ver con la identificación de la superestructura retórica del texto o género y su utilización durante la lectura. También emplea inferencias elaborativas al identificar la superestructura del texto, el lector inmediatamente activa unas expectativas que facilitan la realización de las inferencias necesarias para la coherencia global del discurso. Identificar la estructura narrativa, como se verá más

adelante, no presenta tanto problema para el lector como sí lo hacen las estructuras de textos expositivos.

El mismo autor señala que, como las inferencias consumen recursos cognitivos e incrementan el tiempo de lectura, lo ideal es que las inferencias de tipo puente se vuelvan lo más automáticas posibles. El carácter automático o controlado depende del conocimiento previo, de la habilidad y de la práctica (circunstancias) de los lectores.

En conclusión, como se puede apreciar, las inferencias son un componente básico en la comprensión, ya que permiten mantener la coherencia local y global del texto, y son necesarias para la construcción del modelo mental de la situación descrita en el texto.

García Madruga, (2006)

Flexibilidad

Por último, la lectura como un proceso constructivo implica la flexibilidad de proceso de lectura, ya que debe adaptarse a unas características concretas de los diferentes elementos que en él intervienen (éstos se desarrollarán más adelante). Díaz (2008) afirman que la construcción realizada por el lector tiene siempre un matiz personal (aspectos cognitivos, volitivos y afectivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica. (p. 83)

La lectura como un proceso interactivo

La comprensión de textos es un fenómeno muy complejo que no depende de un sólo aspecto, existe un consenso general en que, por lo menos, dos son los factores que intervienen en la comprensión lectora: lo que aporta el texto y lo que aporta el lector. (Alliende y Condemarín, 1993).

La lectura como un proceso estratégico

Las estrategias son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Implican lo

cognitivo y lo metacognitivo y su utilización tiene un carácter flexible, o sea, que pueden ser transferidas sin mayor dificultad a múltiples situaciones de lectura. Las estrategias permiten al lector construir una interpretación para el texto, ser consciente de qué entiende y qué no entiende para que pueda solucionar los posibles problemas que encuentre. Solé (2000)

La lectura como un proceso metacognitivo

Al respecto, Pinzás (2001). La metacognición se subdivide en dos fases. La primera es la conciencia metacognitiva, que implica el monitoreo (o guía de la ejecución de la tarea y, como consecuencia, la comprensión. Monitorear incluye una lectura orientada a metas, las cuales proporcionan el marco de referencia para seleccionar e integrar la nueva información que trae el texto, esta fase incluye el establecimiento de ideas principales, formularse preguntas, parafrasear, resumir, predecir, establecer hipótesis y la integración de la nueva información con la ya conocida por el lector. El segundo momento se denomina regulación metacognitiva y se activa al detectar alguna falla en la comprensión e incluye estrategias dirigidas a solucionar el problema: relectura, acciones de búsqueda hacia atrás o hacia delante, centrar la atención, relacionar lo nuevo con lo conocido, corregir la estrategia usada. (p. 73)

Contexto del acto de comprensión lectora

El encuentro entre un sujeto comprendedor y un texto elaborado para ser comprendido se produce, inevitablemente, en un contexto espacio-temporal histórico determinado. En él se distinguen, por lo menos, dos instancias:

Contexto general. Todo aquello que el comprendedor percibe como exterior a sí mismo y que para el desempeño de su tarea suele ocupar un lugar secundario, por ejemplo, estado del tiempo atmosférico, proximidad o lejanía de alguna montaña, color del cielo, contorno, etc., es decir, todo aquello que conforma parte del trasfondo, escenario o situación inmediata en la cual se realiza el acto de comprensión textual.

Contexto específico. Todo aquello que, sin ser el acto mismo de comprensión, está presente en él. Lo anterior no minimiza la presencia de una fuerte resonancia aunque no sabemos bien cómo ni cuándo se manifiesta del mundo exterior en la conciencia del comprendedor de textos, en sus mundos

interiores nacidos no solo de las experiencias pasadas, sino también de las vivencias, preferencias, intuiciones, emociones, creencias y aspiraciones.

Tanto el mundo exterior como el mundo interior del comprendedor están presentes y se filtran en el acto de la comprensión con intensidad variable, difícil de cualificar.

Además, para que se dé una comprensión verbal plena, se requiere que el sentido del texto encaje en los dominios conceptuales del intérprete, ya que así podrá contribuir a su crecimiento personal.

Tipos de lectura

Según la intensidad del lector

Una primera aproximación a la lectura debe notar que, como ocurre también con el resto de habilidades lingüísticas, no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación.

Al respecto Cassany et al. (2003) presenta una distinción de tipos de lectura según los objetivos de la comprensión y la velocidad.

Por ejemplo, leemos extensivamente una novela o un ensayo; de forma intensiva, un informe sobre un alumno, una carta que ha llegado a la escuela; la lectura rápida sería el acto de hojear un libro o dar un vistazo al periódico; y una buena situación de lectura involuntaria sería la de la publicidad que nos asalta inevitablemente por las calles de cualquier ciudad.

Según la velocidad y la comprensión

Los métodos de lectura eficaz, que se conocen popularmente como métodos de lectura rápida o de lectura en diagonal (porque enseñan a recorrer la página en zig-zag), definen la eficacia lectora a partir de la velocidad y de la comprensión y establecen varios tipos de lectura

De entre las lecturas integrales, es decir, las que leen todo el texto, la reflexiva es más lenta, porque implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto. Tiene la velocidad inferior a 250 palabras por minuto y alcanza más del 80% de comprensión (80% de la información del texto). Leemos reflexivamente cuando estudiamos o nos examinamos (apuntes, libros de texto,

preguntas, instrucciones), cuando escribimos (leemos lo que ya hemos escrito) y, en general, cuando nos interesa entender todos los detalles de un texto, sea cual sea. La lectura mediana es la más habitual y alcanza una comprensión del 50-70% del texto y una velocidad de 250-300 ppm. Leemos así por ocio (literatura, ensayo), en el trabajo (informes, cartas, normativa, etc.) o en casa y en la calle (publicidad, programas de mano, carteles, etc.).

Las lecturas selectivas escogen solamente las partes del texto que contienen información interesante según los objetivos del lector. Utilizan estrategias complementarias de comprensión global y búsqueda de información específica. El ejemplo clásico es el periódico, primero lo hojeamos de arriba a abajo, dando un vistazo ágil y rápido, y después atacamos las noticias que nos motivan más, con una lectura más atenta y exhaustiva de estos fragmentos.

Teorías sobre el procesamiento de la información.

Se entiende por modelo del proceso de lectura como un intento de describir y explicar cómo se desenvuelve el proceso desde el momento que el lector pone los ojos en el texto hasta el momento que utiliza la comprensión de lo leído para su experiencia en otros ámbitos.

Durante este proceso se ejecutan varias operaciones mentales, tales operaciones es lo que se conoce como “procesamiento de la información”. La manera como se lleva a cabo el procesamiento de información es explicada de diferentes maneras por los investigadores para lo cual se expondrán los tres modelos principales:

Modelo de procesamiento de la lectura ascendente

“Este modelo es también conocido como lectura de “abajo -arriba”, porque el proceso de la información de la lectura se inicia con los estímulos visuales (gráficas, lexicales, sintácticas, semánticas, contextuales y estructurales) del texto leído y culminan con la reconstrucción, interpretación que el lector hace sobre el texto” (*Condemarin M, 1993, p. 35*)

Estas conceptualizaciones están basadas en el texto o en niveles inferiores de procesamiento hacia niveles superiores de codificación (comprensión del significado, asociaciones, aplicaciones).

Asimismo Pinzas citando a Stanovich menciona que “este modelo pretende explicar que en el procesamiento de información está compuesto por una serie de estadios discretos-separados y relativamente independientes, cada uno a cargo de una transformación específica de la información recibida, para luego pasar esta nueva representación recodificada de la información al estadio siguiente, que tendría otro paso o función procesadora a su cargo” (Pinzas 2001, 91).

Se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados. Esta concepción limita las preguntas de comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto. Esta posición es restringida, ya que sólo permite la captación del sentido manifiesto, explícito o literal, con aquello que el autor quiso expresar.

A decir de Monteza el MINEDU (2004:2), “expresa que la verdadera lectura es la lectura inferencial y la crítica en la que el lector aporta, a los expuestos en el tema, sus propios saberes”.

Modelo de procesamiento de la lectura descendente

El presente modelo es opuesto al anterior y otros lo conocen como “arriba-abajo”, donde el proceso se inicia en el lector (procesos cognitivos, experiencias previas, etc.) y termina en el texto, es decir que los niveles superiores interactúan con los inferiores y dirigen el flujo de información a través de ellos, por lo tanto; mayoritariamente el sentido está dado por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. (Condemarín 2006, p. 150)

Aquí, se ve al lector activamente involucrado en una prueba de hipótesis sobre significados mientras va leyendo un texto. Aquí pasan a tener gran importancia las relaciones que el texto que se quiere comprender establece con otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producirían diferentes comprensiones.

Una crítica de este modelo es su excesiva vaguedad en la conceptualización, además esta posición llega a sostener que la comprensión de la lectura no puede enseñarse ni medirse, ya que no se identifica, con habilidades

específicas, pudiéndose vincular a cualquier actividad de desarrollo intelectual o de adquisición de información.

Modelo de Procesamiento de la Lectura Interactivo

Asimismo, Condemarín, Alliende et al. (2006) consideran este modelo como el más completo y consistente, modelo que parte del supuesto que para lograr una representación del significado del texto leído son necesarios los contenidos del mismo, con los esquemas del lector de una forma interactiva.

Este modelo, propone que la información utilizada para leer proviene simultáneamente de diferentes fuentes de conocimiento (conocimiento ortográfico, lexical, sintáctico, semántico) asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y, además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de “abajo-arriba y de arriba-abajo”.

“El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interacción entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente. (Cassany 2003 p, 139

Para Alliende et al. (2000) el proceso de lectura comienza antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector plantea sus expectativas sobre lo que va a leer, sea el tema, el tipo de texto, etc. Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos esquemas de conocimiento, que organizan la información de forma estructurada. De este modo, podemos prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además, el almacén de la MLP contiene también el dominio del sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del tema sobre el cual vamos a leer.

Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.

Con la MCP el lector recuerda solamente lo que le interesa en el momento para seguir leyendo, y con la MLP almacena indefinidamente todas las informaciones que le interesan. Cuando entendemos una frase o una idea del

texto, la retenemos en la MCP durante unos segundos, hasta que podemos relacionarlas con otras ideas, que forman un concepto más general y estructurado, que es lo que pasamos a retener nuevamente en la MCP durante unos segundos, hasta que lo podemos integrar en una unidad superior. Y así sucesivamente hasta que conseguimos comprender el significado global del texto.

Este complejo proceso interactivo de lectura finaliza cuando el lector consigue formarse una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado. Por ejemplo, si el propósito es buscar argumentos sobre un tema, la lectura se detiene cuando el lector ha conseguido realizar una lista mental de dichos argumentos. Pero si el propósito es más ambicioso, por ejemplo, entender el texto con todo detalle, el proceso lector trabajará hasta construir un significado completo y estructurado que será como un espejo o una copia mental del texto leído.

Factores asociados al aprendizaje lector

Existen factores que pueden limitar drásticamente el desarrollo de la lectura o potenciarla en gran manera. En el presente estudio es indispensable tenerlos en cuenta para obtener mejores resultados, éstos son:

Factor familiar y socio cultural

Padres que leen textos con sus hijos.

Padres como modelos lectores, que demuestran actitudes favorables a la lectura cotidiana.

Experiencias lingüísticas dentro de las familias

Factores escolares

Propiciar un clima afectivo adecuado entre docente-estudiante(a) niño-niña para desarrollar el aprendizaje lector.

Adecuación de la enseñanza a las características individuales.

Factores nutricionales

Las perturbaciones de la alimentación en los niños, puede conducir a problemas graves, como la anorexia o la bulimia, lo que determina unas necesidades educativas especiales. La alimentación sana y nutritiva, favorece el aprendizaje.

Factores ambientales

Los factores ambientales interactúan con el potencial de una persona para determinar sus características individuales, sus capacidades, su personalidad y su conducta.

El ser humano es social, y como tal, se relaciona durante toda su vida en los demás, lo que determina en gran medida su manera de ser y de actuar.

Dimensiones de la comprensión lectora

Algunos autores como Molina, (1984); Catalá G., Catalá M, Molina y Monclús, (2001) quienes se basaron en la taxonomía de Barrethan clasificado la comprensión lectora en literal, reorganizativa, inferencial y crítica.

Dimensión nivel literal

Según Valles (1998) el nivel literal:

Implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura y es propio de los primeros años de escolaridad. Está compuesta por dos procesos:

Accesos léxico. Cuando se reconoce los patrones de escritura o del léxico o del sonido en el caso de la comprensión auditiva, los significativos que están asociados a ellos se activan en la memoria de largo plazo. Desde un acercamiento cognitivo se postula la existencia de unos diccionarios mentales-léxicos a los que se acceden durante la comprensión del lenguaje.

Análisis. Esta función consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada.

Se comprende la frase como una unidad completa y se comprende el párrafo como una idea general o unidad comprensiva.

Según Pérez (2004) la comprensión literal es: El primer nivel de comprensión. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar.

Para Catalá, et al, 2001) se refiere a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto. En este nivel se menciona el reconocimiento y el recuerdo.

Reconocimiento: consiste en la localización e identificación de elementos del texto.

Reconocimiento de detalles: requiere localizar e identificar hechos como nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del cuento.

Reconocimiento de ideas principales: requiere localizar e identificar una oración explícita en el texto, que sea la idea principal de un párrafo o de un trozo más extenso de la selección.

Reconocimiento de secuencias: requiere localizar e identificar el orden de incidentes o acciones implícitamente planteadas en el trozo seleccionado.

Reconocimiento de las relaciones de causas y efectos: requiere localizar o identificar las razones, que, establecidas con claridad, determinan un efecto.

Reconocimiento de rasgos de personajes: requiere localizar o identificar planteamientos explícitos acerca de un personaje que ayuden a destacar de qué tipo de persona se trata.

Recuerdo: requiere que el estudiante reproduzca de memoria: hechos, épocas, lugar del cuento, hechos, ideas o informaciones claramente planteadas en el texto.

Recuerdo de detalles: requiere reproducir de memoria hechos tales como nombres de personajes, tiempo y lugar del cuento, hechos minuciosos.

Recuerdo de ideas principales: requiere recordarla idea principal de un texto, sobre todo cuando ésta se encuentra expresamente establecida. También puede referirse a las ideas principales de algunos párrafos.

Recuerdo de relaciones de causa y efecto: requiere recordar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto.

Recuerdo de los rasgos de los personajes: requiere recordar la caracterización explícita que se ha hecho de los personajes que aparecen en el texto.

Según el MED (2009) la comprensión literal:

También llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección.

Por lo mencionado se puede decir que en la comprensión literal, los alumnos encontraran las respuestas ante las preguntas planteadas de forma explícita tal como está en el texto, esto requiere del reconocimiento y el recuerdo de ciertos detalles como los personajes, hechos, lugares, acciones y secuencias.

Dimensión nivel inferencial

Según Valle (1998:143), el nivel inferencial es:

Denominada también interpretativa, este nivel proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y conocimiento previo que posee el lector sobre el texto.

Está formada por tres procesos:

La integración. Cuando la relación semántica no está explícita en el texto y se infiere para comprenderla.

El resumen. La función del resumen mental consiste en producir en la memoria del lector una macroestructura o esquema mental, y se considera como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales.

La elaboración. Es lo que aporta o añade el lector del texto que está leyendo. Se une una información nueva a otra, ya que resulta familiar, por lo que aumenta la probabilidad de la transferencia.

Refiriéndose a la comprensión inferencial Pérez (2005) precisa:

Este nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis.

En este nivel las preguntas van dirigidas a:

La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido

La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la introducción de un significado o enseñanza moral partir de la idea principal.

La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Catalá, et al, (2001) el lector utiliza las ideas y la información explícitamente del texto por un lado y por otro pone en funcionamiento su intuición y experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis.

Inferencia de detalles: requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva. Inferencia de ideas principales: requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteados en la selección.

Inferencia de secuencias: consiste en determinar el orden de las acciones si su secuencia no se establece con claridad en el texto. También puede consistir en determinar las acciones que precedieron o siguieron a las que se señalan en el texto.

Inferencia de causa-efecto: requiere plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección.

Inferencia de rasgos de los personajes: Se trata de determinar características de los personajes que no se encuentran explícitamente en el texto.

Según el MED (2009) la comprensión inferencial:

Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto.

Dimensión nivel crítico

Según Valles (1998:143), el nivel crítico es:

Denominado también evaluación apreciativa. Es un nivel más elevado de conceptualización (Miranda, 1998), ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal y de comprensión interpretativa, llegándose a un grado de dominio lector caracterizado por permitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia del mismo. Se discriminan los hechos de opiniones y se integra la lectura en las experiencias propias del lector.

Es un nivel experto de comprensión

Por su parte, Pérez (2004, p. 124), en relación a la lectura crítica o juicio valorativo explica:

Este nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un Juicio sobre la realidad Juicio sobre la fantasía Juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contratándolas con su propio conocimiento del mundo.

Según Catalá, et al, (2001) requiere que el lector dé respuestas que emitan un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor, otras personas competentes u otras fuentes escritas o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores.

Juicio de valores: requiere que el lector juzgue la actitud del personaje o de los personajes.

Juicios de realidad o fantasía: requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor.

Según el MED (2009) la comprensión crítica:

La comprensión crítica consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas establecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar argumentos, entender la organización y estructura del texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

Teniendo en cuenta las definiciones se puede concluir que la comprensión crítica implica la formulación de juicios y opciones personales acerca de lo que se lee.

2.3 Definición de términos básicos

Comprensión. La comprensión es el intercambio dinámico en donde el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. Buzan (1998).

Comprensión lectora. Es un proceso interactivo o constructivo que se da a través del intercambio entre el lector y el texto. La comprensión es producto del intercambio entre la información lingüística y conceptual que posee el

receptor (lector u oyente) con la que aporta el texto (oral o escrito). Anderson y Pearsón (1984).

Estrategias. Procedimientos, conjunto de pasos o habilidades que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. (Díaz Barriga Castañeda y Lule, 1981, citada por Hernández, 1991)

Estrategias de lectura. Son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo; es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. Solé (1999)

Nivel literal. El nivel literal o construcción de significado, es en la que están implicados el reconocimiento de y el recuerdo de hechos establecidos, como: ideas principales, detalles y secuencias. Pérez (2003)

Nivel inferencial. Denominada también interpretativa, este nivel proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y conocimiento previo que posee el lector sobre el texto. Valle (1989)

Nivel crítico. Este nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, permite la reflexión sobre el contenido del texto. Pérez (2005)

CAPÍTULO III PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.1.1. Validez de los instrumentos

Para conocer la validez de contenido de nuestro instrumento fue dado por cuatro expertos con el grado de magíster y doctor en Educación.

Tabla 4

Validación de instrumentos de desarrollo de las habilidades sociales

Experto	%	Total
Dra. Bertha Silva Narvastes	81%	
Mag. Marleny Samamé G.	88%	
Mag. Lourdes Lovera A.	82%	83%
Dra Elva Castañeda A.	82%	

Fuente: Informe sobre juicio de expertos

Obteniendo una validez de contenido mediante juicio de expertos de 83%.

Coeficiente de validez de 0.80.

3.1.2. Confiabilidad de los instrumentos

Para la confiabilidad de los instrumentos se aplicó la prueba de confiabilidad de Kuder Richardson Kr20, los instrumentos son de caja dicotómica de ítems (Respuesta correcta = Si y Respuesta incorrecta =

No), se aplicó a una muestra piloto de 20 estudiantes, cuyas características son similares a la muestra en investigación. Una vez obtenido los puntajes totales se procedió a ordenar a los estudiantes en dos grupos, conocido también como bisección. Una vez ordenado los datos se obtuvo los resultados de desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems de los test de investigación, finalmente para obtener el coeficiente de cada uno de los test se aplicó la fórmula de Kuder Richardson Kr20.

K	El número de ítems del instrumento
Spq	Sumatoria de la varianza individual de los ítems
S ²	Varianza total de la prueba
T	
Kr 20	Coeficiente de Kuder Richardson

Estadísticos de fiabilidad: prueba de conocimientos: Rendimiento académico

Tabla 5

Kuder Richardson Kr 20 para rendimiento académico

Kr 20	Nº de elementos
0.810	20

Fuente: Microsoft Excel 2010.

Interpretación: El instrumento de investigación para la Test de rendimiento académico medido por Kr 20, el coeficiente obtenido es de 0.810, lo cual permite decir que el test en su versión de 20 ítems tiene una “Excelente confiabilidad”.

3.2. Contrastación de hipótesis

En esta sección se presenta el análisis de los resultados de la aplicación del Estrategias de metacomprensión de lectura en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021. Para ello se presenta la base de datos.

Por la característica de análisis se especifica que los datos se presentan en tablas resumen con pruebas inferencial, según normas APA para investigación científica.

Prueba de hipótesis general

La prueba de hipótesis general, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$. Las estrategias de metacomprensión de lectura no influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno.

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno.

Tabla 6

Rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa

“Agropecuaria INA 73” del grupo de control y experimental según pretest y posttest.

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney ^a
	Control (n=30)	Experimental (n=30)	
<i>Pretest</i>			
Media	11.2	10.4	Z = -1,445
Desv. típ.	2.72	2.32	p = ,148
<i>Posttest</i>			
Media	11.8	15.7	Z = -5,358
Desv. típ.	2.6	1.79	p < ,000

Fuente: Elaboración propia en base a instrumentos aplicados a la muestra de estudio. año 2021.

En la tabla 6, en el rendimiento académico de los estudiantes del primer grado de educación secundaria es similar al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el pretest, presentando ligera ventaja los estudiantes del grupo control respecto a los estudiantes del grupo de experimental. Así mismo, el rendimiento académico de los estudiantes del primer año de educación secundaria es diferente al 95% de confiabilidad.

De acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el posttest, por lo que, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en sus notas de rendimiento académico (Promedio = 15.7) después de la aplicación de la estrategia de metacompreensión de lectura respecto a los estudiantes del grupo de control (Promedio = 11.8).

De la figura 1, se observa que las notas iniciales del rendimiento académico de los niveles de comprensión lectora (pretest) son diferentes en los estudiantes del primer grado de educación secundaria del grupo control y experimental, apreciándose una ligera ventaja para el grupo control. Así mismo, se observa una diferencia significativa en las notas del rendimiento académico de los niveles de comprensión lectora (posttest) entre los estudiantes del grupo de control y experimental, siendo éstos

últimos los que obtuvieron mayores notas en el rendimiento académico de los niveles de comprensión lectora.

Además, en ambos casos, se observa una disminución de la variabilidad de las notas en el postest respecto al pretest.

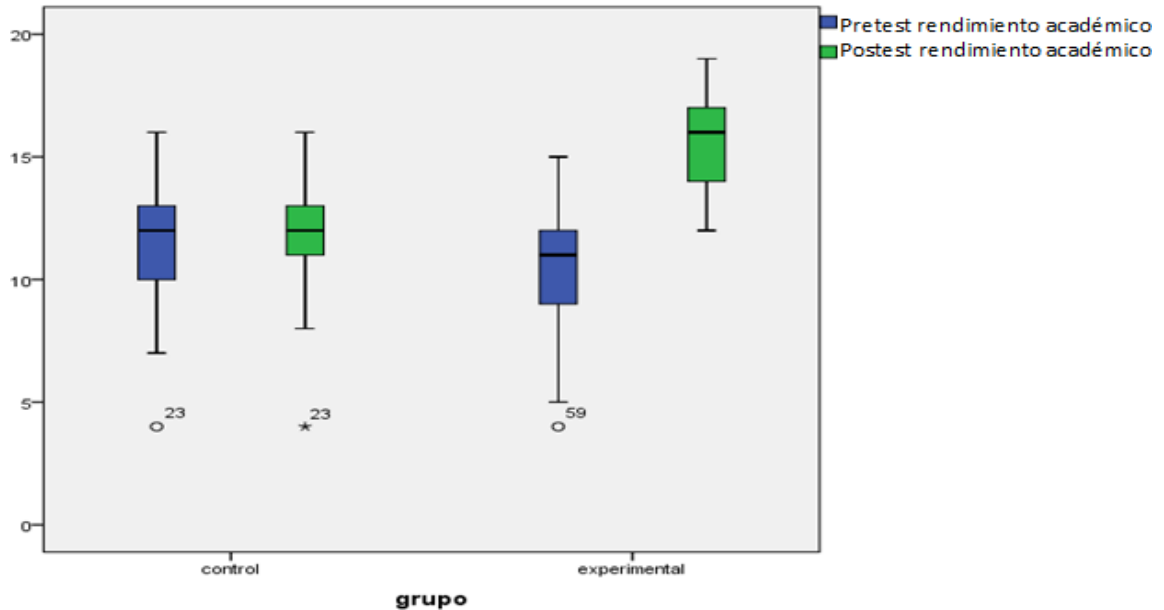


Figura 1. Rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno, del grupo de control y experimental según pretest y posttest.

Hipótesis específica 1

Ho: $\mu_1 = \mu_2$. Las estrategias de metacomprensión de lectura no influyen en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno.

Ha: $\mu_1 \neq \mu_2$: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno.

Tabla 7

Nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno, del grupo de control y experimental según pretest y postest.

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney^a
	Control (n=30)	Experimental (n=30)	
<i>Pretest</i>			
Media	2.63	2.4	Z = ,447
Desv. típ.	1.08	1.02	p = .129
<i>Postest</i>			
Media	2.9	4.33	Z = 2,743
Desv. típ.	0.98	0.75	p < ,003

Fuente: Elaboración propia en base a instrumentos aplicados a la muestra de estudio. año 2021.

En la tabla 7, el nivel literal de los estudiantes del primer año de educación secundaria es diferente al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el pretest, presentando ligera ventaja los estudiantes del grupo control respecto a los estudiantes del grupo experimental. Así mismo, el nivel literal de los estudiantes del primer año de educación secundaria es diferente al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el postest, por lo que, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en sus notas del nivel literal (Promedio = 2.9) después de la aplicación de estrategias de metacompreensión de lectura respecto a los estudiantes del grupo de control (Promedio = 4.33).

De la figura 2, se observa que las notas iniciales del nivel literal (pretest) son diferentes en los estudiantes del primer año de educación secundaria del grupo control y experimental, apreciándose una ligera ventaja para el grupo experimental. Así mismo, se observa una diferencia significativa en las notas del nivel literal finales (postest) entre los

estudiantes del grupo de control y experimental, siendo éstos últimos los que obtuvieron mayores notas en el nivel literal. Además, en ambos casos, se observa una disminución de la variabilidad de las notas en el postest respecto al pretest.

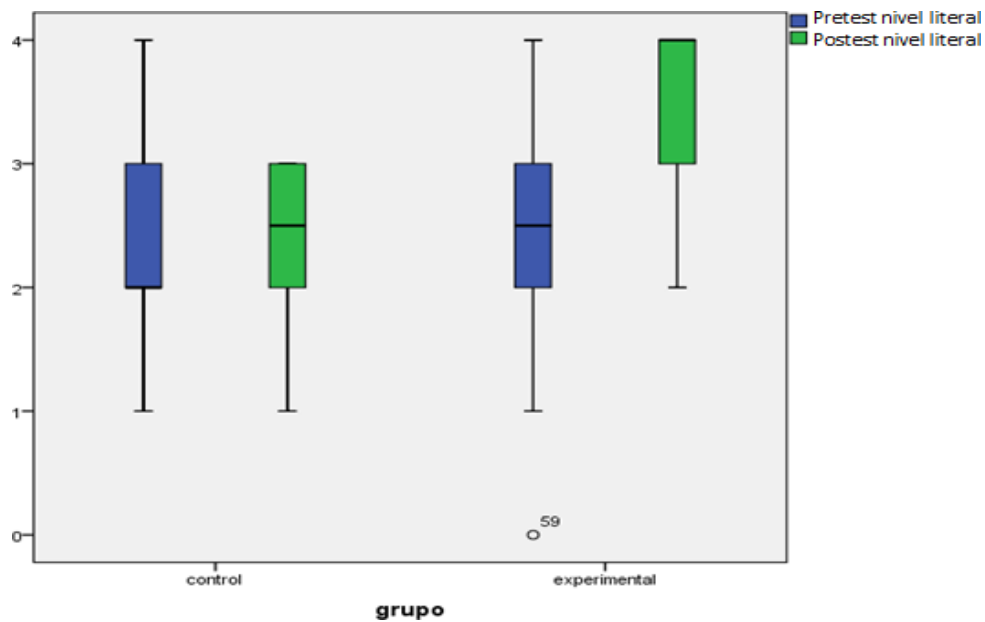


Figura 2. Nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno, del grupo de control y experimental según pretest y postest..

Hipótesis específica 2

Ho. $\mu_1 = \mu_2$. Las estrategias de metacompreensión de lectura no influyen en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno.

Hi. $\mu_1 \neq \mu_2$. Las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno.

Tabla 8

Nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno del grupo de control y experimental según pretest y postest.

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney ^a
	Control (n=30)	Experimental (n=30)	
<i>Pretest</i>			
Media	2.1	2.13	Z = ,155
Desv. típ.	0.94	0.96	p = ,664
<i>Postest</i>			
Media	2.5	3.43	Z = 4,420
Desv. típ.	0.91	0.56	p < ,000

Fuente: Elaboración propia en base a instrumentos aplicados a la muestra de estudio. 2017.

En la tabla 8, el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria es diferente al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el pretest, presentando ligera ventaja los estudiantes del grupo control respecto a los estudiantes del grupo experimental. Así mismo, el nivel inferencial de los estudiantes del primer año de educación secundaria es diferente al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el postest, por lo que, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en sus notas en el nivel inferencial (Promedio = 3.43) después de la aplicación de la estrategias de metacompreensión de lectura respecto a los estudiantes del grupo de control (Promedio = 2.1).

De la figura 3, se observa que las notas iniciales del nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria (pretest) son diferentes en los estudiantes del primer grado de educación secundaria del grupo control y experimental, apreciándose una ligera ventaja para el grupo experimental. Así mismo, se observa una diferencia significativa en las notas del nivel inferencial finales (postest) entre los estudiantes del grupo

de control y experimental, siendo éstos últimos los que obtuvieron mayores notas en el nivel inferencial. Además, en ambos casos, se observa una disminución de la variabilidad de las notas en el postest respecto al pretest.

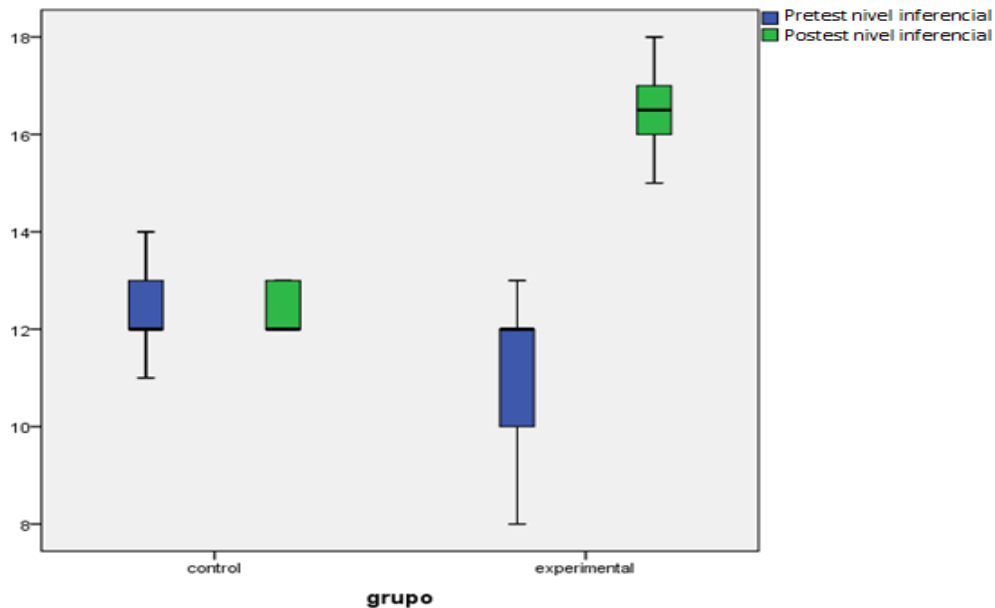


Figura 3. Nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno, del grupo de control y experimental según pretest y postest.

Hipótesis específica 3

Ho. $\mu_1 = \mu_2$. Las estrategias de metacompreensión de lectura no influyen en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno.

Hi. $\mu_1 \neq \mu_2$. Las estrategias de metacompreensión de lectura influyen en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno.

Tabla 9

Nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno, del grupo de control y experimental según pretest y postest.

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney ^a
	Control (n=30)	Experimental (n=30)	
<i>Pretest</i>			
Media	2.27	2.03	Z = ,766
Desv. típ.	1.21	1.11	p = ,444
<i>Postest</i>			
Media	2.5	3.57	Z = 3,358
Desv. típ.	1.15	0.72	p < ,000

Fuente: Elaboración propia en base a instrumentos aplicados a la muestra de estudio. 2017.

En la tabla 9, el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria es diferente al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el pretest, presentando ligera ventaja los estudiantes del grupo control respecto a los estudiantes del grupo experimental.

Así mismo, el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria es diferente al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tanto para el grupo de control y experimental según el postest, por lo que, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en sus notas del nivel criterial (Promedio = 3.57) después de la aplicación de la estrategia de metacompreensión de lectura respecto a los estudiantes del grupo de control (Promedio = 2.5).

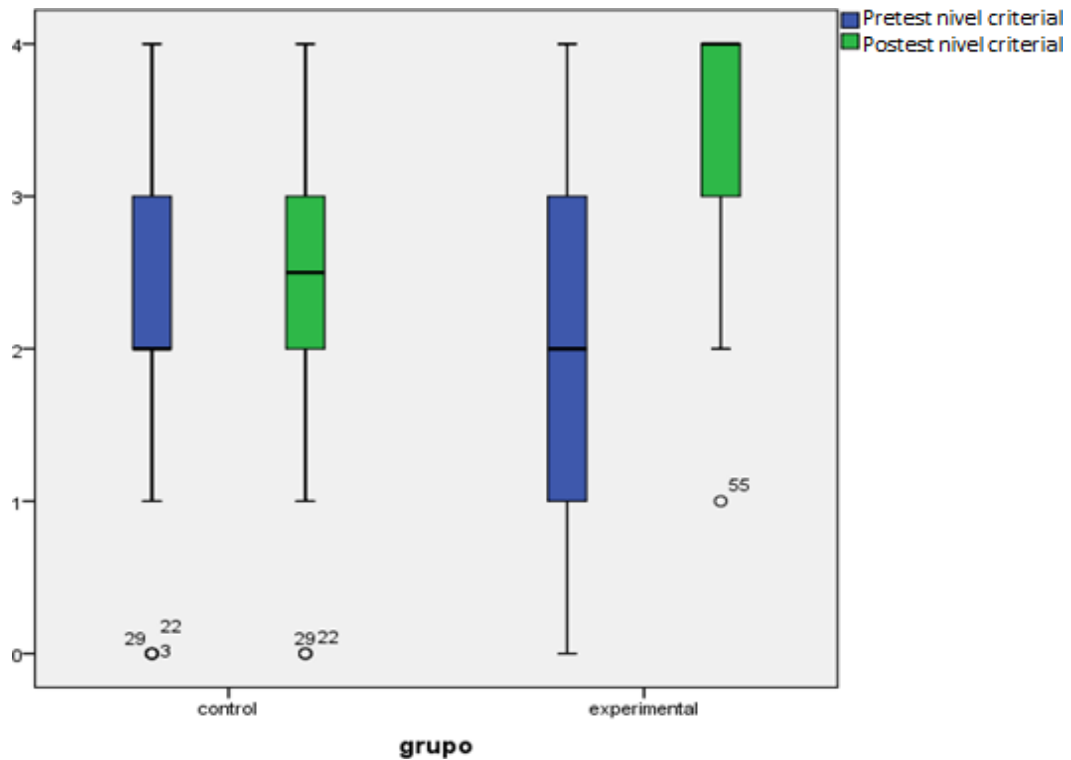


Figura 4. Nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, Región Puno, del grupo de control y experimental según pretest y postest.

De la figura 4, se observa que las notas iniciales del nivel inferencial de problemas (pretest) son diferentes en los estudiantes del primer año de educación secundaria del grupo control y experimental, apreciándose una ligera ventaja para el grupo experimental. Así mismo, se observa una diferencia significativa en las notas del nivel criterial finales (postest) entre los estudiantes del grupo de control y experimental, siendo éstos últimos los que obtuvieron mayores notas en el nivel criterial. Además, en ambos casos, se observa una disminución de la variabilidad de las notas en el postest respecto al pretest.

CONCLUSIONES

1. La aplicación de las estrategias de metacomprensión de lectura en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno, como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, y un valor de U de Mann-Whitney = -5,358.
2. La aplicación de las estrategias de metacomprensión de lectura en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno, como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, y un valor de U de Mann-Whitney = -2,743.
3. La aplicación de las estrategias de metacomprensión de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno, como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, y un valor de U de Mann-Whitney = 4,420
4. La aplicación de las estrategias de metacomprensión de lectura en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno, como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, y un valor de U de Mann-Whitney = 3,358

RECOMENDACIONES

1. Los resultados en los niveles del rendimiento académico fueron muy alentadores esto conduce a reflexionar en la necesidad de ahondar más en la aplicación de estrategias de metacomprensión de lectura e incluir en el desarrollo de nuestras sesiones de clase que involucre trabajar estrategias metacomprensión del antes, durante y después de la lectura para mejorar el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuaria INA 73”, Región Puno.
2. Es necesario promover desde la institución y especialmente con los docentes, la elaboración de instrumentos que nos permitan evaluar el nivel de comprensión de los alumnos y además que estimulen las respuestas de los mismos, para obtener información adicional que han conseguido antes, durante y después del proceso de las estrategias de metacomprensión lectura como resultado de tener una clara comprensión del nivel literal de lo que leen.
3. Es importante que los docentes investiguen y apliquen las estrategias de metacomprensión de lectura por los resultados obtenidos en la comprensión del nivel inferencial, porque permiten realizar un trabajo de inferencia de los hechos en que sucede la narración permitiéndonos elaborar un resumen de lo leído; por ello es importante elaborar preguntas de tipo inferencial y se pueda profundizar en ello.
4. Los docentes deben aplicar las estrategias de metacomprensión de lectura puesto que los resultados en la comprensión en el nivel inferencial fueron muy alentadores esto conduce a que el alumno pueda desarrollar las estrategias de anticipación, formulación de hipótesis, predicción, verificación y predicción de términos, de esta manera comprender mejor lo que lee.
5. Se sugiere a los docentes promover y emplear las estrategias de metacomprensión de lectura para lograr que los alumnos emitan juicios frente a un tema controversial o simplemente en temas de interés para ellos, planteando diversas preguntas que requiera que manifiesten sus puntos de vista crítico buscando evidencias que

soporte su punto de vista. Ciertamente se generan a partir de aquí nuevas preguntas de indagación orientadas a investigaciones que promuevan el desarrollo de un pensamiento crítico.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Allende, F. & Condemarin, M. (1993). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo 4ta ed*).

Santiago de Chile. Andrés Bello.

Alliende, F. (2000). *Comprensión de Lectura 1*. Andrés Bello. 18va ed. Santiago.

Anderson, R. y Pearson, D. (1984). *Aschema - theoricview of basic processes in reading comprehension*. Nueva York: Longman.

Araujo, E. (2011) "*El libro de la lectura rápida*" Valls. S.A. Verdaguer. España Edición. Romanya.

Aulls, M. (1990) *Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales*. Madrid: Visor.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ávila, J. (2010). *El bajo rendimiento escolar en la formación de los alumnos de quinto grado Secundaria*, estudio realizado en la Escuela Oficial Rural Mixta "Rafael Álvarez Ovalle", J.M., de la aldea Chuculjuyup, Totonicapán. Totonicapán: Universidad Panamericano.

Baquerizo, C. (2013). *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización Lengua y Literatura* Consultado el 30 de mayo del 2014, Tesis de Maestría, Universidad de Chile, de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/reduj/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>

Bardales O (2013) en su tesis: *“La autoestima con el rendimiento académico en función al tipo de familia a la que pertenecen los estudiantes de Secundaria de los colegios nacionales de Lima Metropolitana”*. UPCH

Bautista, F. (2 007). *Estrategias de lectura del docente y su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto año de educación secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas Ugel 4 Carabayllo – 2 007*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo.

Trujillo – Perú

Bofarull, M. (2000) *Evaluación de la comprensión lectora: propuesta de una pauta de observación en comprensión lectora*. España: GRAO.

Bransford, J. & Johnson, M. (1973-90) *“Consideraciones de algunos problemas de comprensión”* In. W.G. Chase (eds.) *Visual Information processing*. N.Y: Academic Press.

Buzan, T. (1998). *El libro de la lectura rápida*. Barcelona: Urano.

Cabanillas, A. (2011). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. Tesis de Doctorado en Educación, Lima, Perú.

Caicedo, L. (2007) *Leer para aprender: Aplicación de Estrategias de lectura para incrementar el Comprensión Lectora en alumnos de 4to. Año básico*. Tesis de Magister en Educación, Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
Cassany, D.; Luna, M. Y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Editorial GRAO. Barcelona
Cassidy, S. y Baumann, J. (1989). *Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura*. Madrid: Educación.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. España: Graó.

Catalá, M. y otros (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona, España: Editorial Grao. pp. 33-34.

Coll, C. (1997). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.

Conde O (2012) UNMSM. *En su tesis: "Relación entre estilos de Rendimiento académico, autoestima y rendimiento escolar en estudiantes de primer año de bachillerato."*. Lima, Perú.

Condemarín, M. (1993). Prueba CLP. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Condemarín, M. (2006) *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile:
Planeta Chilena S.A., febrero 2006. 956-247-395-3.

Cooper, D. (1990) *"Conceptos de Comprensión lectora"*. Madrid, Visor. Cooper, J. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Cueva, J. (2008). *Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco – 2007"*. (Tesis de Maestría)

Díaz F. y Hernández, G. (1999). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Díaz, R. (2008). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid: Universidad Complutense.

Diseño Curricular Nacional de las EBR. (2011). Perú: Ministerio de Educación.

Esparza A (2009). En su tesis: "La autoestima y su relación con el rendimiento escolar".

Universidad Pedagógica Nacional 081. México.

Fonseca, C. (2011). *La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los niños de quinto año de educación básica de la escuela fiscal mixta Rosa*

Zarate del cantón Salcedo provincial de Copotaxi. Ambato Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

García, J., Cordero, M., Vilaseca, L., y Moreno, S.(1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

Garner,R.(1987). *Metacognition and Readingomprehension*. Norwood, NJ, Ablex.

Gonzales (2008), en su trabajo de investigación titulada "Comprensión lectora en los estudiantes universitarios iníciales"

Gonzales, A. (2009). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

Goodman. K. (1992) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación (5a ed.)*. México. Mc. Graw-Hill/ Interamericana de C.V, Editores, S.A.

Hernández, R. y Fernández, C. y Baptista, M. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5a. Ed.). México: McGraw-Hill.

Jones,B(1997). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique

Lazo, J. (2006). *Pedagogía Universitaria*. Universidad Alas Peruanas. Lima. Centro de Investigación Fondo editorial. 340 Pág.

Marzuca, R.(2004).*El programa de lectura silenciosa sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora* Consultado el 16 de julio del 2014, Tesis de Maestría, de Universidad de Chile, de <http://www.uchile.cl/portal/extension-y-cultura/vicerrectoria-de-extension/observatorio-del-libro-y-la-lectura/estudios-para-la-reflexion/84224/tesis>

Mendoza, R y Portocarrero C (2004) *Construyendo la comprensión lectora*. Perú: Paulo Freire

MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima.

Minedu, (2004) *Situación de la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en el Perú*. En www.upch.edu.pe/faedu/documentosDINEBE/DINFOCADhttp://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-spanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a

Ministerio de Educación. (2009).*Diseño curricular nacional de Educación básica regular*.

Perú: Minedu.

Navarro, E. (2007). *El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2. Recuperado de <http://www.actiweb.es/estudiantediego/archivo2.pdf>

Neyra, L. (2011). *Comprensión y producción textual*. Perú: Editorial San marcos.
Ortiz, F. (2004). *Comprensión Lectora*. México: Editorial Limusa.

Palincsar, A y Brown, A (2004)*reciprocalteachingofcomprehension- forstering and comprehension-monitoring activities*. New York: Educational

Pérez, M. (2003). *Orientación Educativa y dificultades del aprendizaje* España: Thomson.

Perez, Y. (2004). *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de cuarto grado de educación básica de la U.E. Tomás Rafael Jimenez de Barquisimeto – Venezuela en junio del 2004.* (Tesis de Maestría). Recuperado el 23 de Abril de 2012, de: <http://es.scribd.com/doc/49565379/Tesis-Comprension-Lectora>.

Piaget, J. (2003). *La psicología de la Inteligencia.* Barcelona: Editorial Crítica, Biblioteca de bolsillo.

Pinzas, J. (2001). Del símbolo al significado. *Revista de psicología.* Pontificia Universidad Católica del Perú. Año 4. Vol. 4. Nº 1. Lima

PISA (2009). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Consultado en Junio 2012. Disponible en:

Proyecto Educativo Nacional al 2021. (2006). *La educación que queremos para el Perú.*

Perú: Consejo Nacional de Educación.

Puente, A (1994) *Estilos de aprendizaje y enseñanza.* Madrid. *Ciencias de la educación preescolar y especial (CEPE).*

Quintana, H. (2000) *El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción.* *Lectura y Vida,* año 17 Nº 1, 1996. Real Academia de la Lengua Española (2010) Madrid: España.

Rengifo G. y Marulanda G. (2007). *El Comic como estrategia pedagógica para optimizar los procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes del Grado sexto del colegio Enrique Millán Rubio del Municipio de Dosquebradas.* Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.

Requena, F. (2008). *Género, Redes de Amistad y Rendimiento Académico*. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología 15706 Santiago de Compostela. España.

Romero, S. & Condezo, A. (2011). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora mediante el "Proyecto Sugerente" para alumnos del 3^{er} grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 3043 Ramón Castilla Condevilla Señor San Martín de Porres*. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo– Trujillo –Perú.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. (4a ed.). Lima: Visión universitaria.

Smith, F. (1997) *Comprensión de la Lectura*. México: Trillas. Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao

Solé, I. (2000). *Estrategias de comprensión de la lectura* – Edit. Grao – Barcelona.
Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona, editorial Graó

Solorzano N. (2011). *Manual de actividades para el rendimiento académico*. Editorial trillas Primera edición, México.

Vallés, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.

Zubiria, M. (1999). *Teoría de las seis lecturas*. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1

Matriz de Consistencia

TÍTULO: ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN DE LECTURA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “AGROPECUARIO INA 73” DEL DISTRITO DE POMATA PROVINCIA DE CHUCUITO - REGIÓN PUNO, AÑO 2021

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología
<p>Problema Principal: ¿De qué manera las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021?</p> <p>Problemas específicos PE1: ¿De qué manera las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021?</p> <p>PE2: ¿De qué manera las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021?</p>	<p>Objetivo Principal: Determinar la influencia de las estrategias de metacomprensión de lectura i en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021</p> <p>Objetivos específicos OE1: Determinar la influencia de las estrategias de metacomprensión de lectura en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021</p> <p>OÉ2: Determinar la influencia de las estrategias de metacomprensión de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021</p>	<p>Hipótesis General: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen en el rendimiento académico en comprensión en textos de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021</p> <p>Hipótesis específicas HE1: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen positivamente en el nivel literal de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021</p> <p>HÉ2: Las estrategias de metacomprensión de lectura influyen positivamente en el nivel inferencial de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Agropecuario INA 73”, del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Región Puno, año 2021</p>	<p align="center">Variable X</p> <p align="center">Estrategias de metacmprensión de lectura</p> <p align="center">Variable Y</p> <p align="center">Rendimiento académico en cpmprensión de textos</p> <p align="center">DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nivel literal ✓ Nivel inferencial ✓ Nivel criterial 	<p>Diseño: Cuasiexperimental</p> <p>Nivel: Explicativo</p> <p>Tipo: Investigación aplicada</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p> <p>Población. 60 estudiantes de primer grado de Ed. Secundaria</p> <p>Muestra: Se considera toda la población, en dos grupos equivalentes de 30 cada uno</p> <p>Técnicas: Pruebas de aptitud</p> <p>Instrumentos: Pruebas escritas</p> <p>Informantes: estuiantes de primer grado</p>

<p>PE3: ¿De qué manera las estrategias de metacompreñión de lectura influyen en el nivel criterial de los estudiantes del primer a grado de educaci3n secundaria de la Instituci3n Educativa "Agropecuario INA 73", del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Regi3n Puno, a1o 2021?</p>	<p>OE3: Determinar la influencia de las estrategias de metacompreñión de lectura en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educaci3n secundaria de la Instituci3n Educativa "Agropecuario INA 73", del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Regi3n Puno, a1o 2021</p>	<p>HE3: Las estrategias de metacompreñión de lectura influyen favorablemente en el nivel criterial de los estudiantes del primer grado de educaci3n secundaria de la Instituci3n Educativa "Agropecuario INA 73", del Distrito de Pomata, Provincia de Chucuito – Regi3n Puno, a1o 2021</p>		
--	---	---	--	--

Anexo 2

Instrumento de la variable dependiente mide el rendimiento académico en la comprensión de textos

Prueba de Entrada y salida

Nombre y Apellido.....

Grado y Sección.....

Ana va a clase de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído<< ¡mira la gran bailarina!

>>.Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. ¿Cuántos meses va Ana a clase de ballet?

- a) Cinco
- b) Siete
- c) Diez
- d) Once
- e) Doce

2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?

- a) Porque es rubita.
- b) Porque es fea.
- c) Porque no es su amiga.
- d) Porque no le gusta lo que dice.
- e) Porque le dice que baila bien.

3. ¿Qué significa <<musitar>>?

- a) Hablar bajito.
- b) Hablar muy alto.
- c) Hablar en público.
- d) Hablar mal.
- e) Cantar al oído.

4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?

- a) Sí, porque va a bailar durante todo el curso.
- b) Sí, porque le gusta mucho.
- c) Sí, porque es una gran bailarina.
- d) No, porque no practica mucho.
- e) No, porque no le sale del todo bien.

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡Cogió una rabieta...!

5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas?

- a) María – Juanito – Papa.
- b) Papa – Juanito – María.
- c) Papa – María – Juanito.
- d) María – Papa – Juanito.
- e) Juanito – Papa – María.

6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?

- a) Porque encontró dos setas buenas.
- b) Porque encontró muchas setas.
- c) Porque encontró pocas setas en la montaña.
- d) Porque le hicieron tirar casi todas las setas.
- e) Porque le hicieron tirar todas las setas.

7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?

- a) Porque se dedicó a coger hiervas.
- b) Porque se dedicó a coger setas.
- c) Porque quería presumir de tener muchas hiervas.
- d) Porque puso setas malas en la cesta.
- e) Porque quería presumir de tener muchas setas.

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llaman metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de adelante y al final se encoje la cola se encoje. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua.

Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir metamorfosis de la rana?

- a) El conjunto de cambios que hace el renacuajo.
- b) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo.
- c) Los cambios en las patas.
- d) Los cambios en las colas
- e) Los cambios en las branquias

9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?

- a) Salir patas de adelante–salir patas de atrás–encogerse la cola.
- b) Salir patas atrás–salir patas delante– encogerse la cola.
- c) Encogerse la cola–salir patas delante–Salir patas de atrás.
- d) Encogerse la cola–salir patas de atrás–Salir patas de delante.
- e) Salir las branquias– encogerse la cola–salir patas de delante.

10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?

- a) Porque ya tiene cuatro patas.
- b) Porque ya no tiene cola.
- c) Porque tiene pulmones y branquias.
- d) Porque entonces ya tiene branquias.
- e) Porque entonces ya tiene pulmones.

11. ¿Qué da tome falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?

- a) Cuántos cromos van en cada sobre.
- b) Cuántos cromos caben en cada página.
- c) Cuántos cromos tiene la colección.
- d) Cuántos cromos tendré el total.

e) Cuántos cromos me faltan en el álbum.

12. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- a) Para que le gusten más las matemáticas.
- b) Para enfadarle, porque no sabe contar.
- c) Porque es simpático y le gusta hacer reír.
- d) Porque no quiere que acabe la colección.
- e) Para que no tenga que hacer cálculo mental.

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinárselo que come un pájaro viendo su pico. Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros. Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo. Los picos de los pájaros, que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía, son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera. Los pájaros de rapiña comen carne y tiene el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

13. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿Qué tipo de pico tiene?

- a) Largo y delgado
- b) Duro y grueso
- c) Delgado y puntiagudo
- d) Largo y grueso
- e) Grande y ganchudo

14. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

- a) Para cazar mosquitos cuando vuelan.
- b) Para defenderse de otros animales.
- c) Para buscar insectos en las ramas de los árboles.
- d) Para buscar alimento en el barro sin mojarse.
- e) Para buscar alimentos muy variados.

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda esplendida. Han comido: Tostadas con queso, yogurt de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuándo ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia. Hoy han cenado, no les apetecía nada.

15. ¿En qué orden sean comido las cosas de la merienda?

- a) Tostadas– yogurt–galletas–mandarinas.
- b) Tostadas– yogurt– mandarinas–galletas.
- c).Tostadas– queso– yogurt–fresas.
- d) Tostadas– mandarinas–yogur–galletas.
- e) Tostadas–galletas– mandarinas–yogur.

16. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- a) Porque no tenían hambre
- b) Porque no tenían cena
- c) Porque no tenían merienda

- d) Porque su madre no estaba
- e) Porque su madre les ha castigado

17. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- a) Si, porque tenemos que crecer.
- b) Si, porque me gustan las galletas.
- c) No, porque no debemos merendar.
- d) No, porque me gusta el yogurt.
- e) No, porque puede dolernos la barriga.

18. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

- a) Porque habían comido mucho chocolate. b)
Porque los ha encontrado solos
- c) Porque habían comido demasiado d)
Porque no habían cenado
- e) Porque habían merendado

Son de abril las aguas mil sopla el viento achubascado y entre
nublado y nublado. Hay trozos de cielo añil.

Aguas y sol el iris brilla. En una nube lejana, Zigzaguea, una
centella amarilla Antonio Machado

19. ¿Qué quiere decir viento achubascado?

- a) Viento muy fuerte b)
Viento huracanado
- c) Viento acompañado de lluvia
- d) Viento que sopla en todas direcciones
- e) Viento suave y fresco

20. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

- a) Siempre nublado
- b) De lluvia seguida y fuerte c)
Muy soleado y con viento
- d) Muy frío y nublado
- e) Entre nubes y claros

Anexo 3
BASE DE DATOS
Entrada- Grupo
control

ENTRADA-CONTROL																				
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
2	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
3	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
4	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0
6	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
7	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
8	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0
9	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
10	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0
11	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
12	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
13	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
14	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1
15	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1
16	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0
17	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
18	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0
19	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
20	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1
21	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
22	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
23	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
24	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
25	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
26	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
27	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
28	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
29	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0

Salida-Grupo control

SALIDA-CONTROL																				
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
2	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
3	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
5	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
6	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0
8	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
9	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
10	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0
11	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
12	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
13	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
14	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0
15	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
16	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
17	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
18	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0

19	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1
20	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
21	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0
23	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1
24	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
25	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
26	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
27	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1
28	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
29	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
30	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

