

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN



**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS Y NIVEL DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN LAS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
EMBLEMÁTICA DE SEÑORITAS ANDREA VALDIVIESO DE
MELGAR, AREQUIPA, 2020**

Tesis presentada por la bachiller:

VERONICA MARIA BARREDA HERRERA,
para optar el Grado Académico de Maestra en
Ciencias: Educación con mención en Educación
Superior.

Asesor: Dra. Fabiola Mary Talavera Mendoza.

AREQUIPA- PERÚ

2020

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, por protegerme siempre y proveerme de la vitalidad necesaria para enfrentar la vida, a mis hijos Andrea y Marcelo, que son la razón de mi vida, a mis padres Nelly y Francisco que estoy segura serian felices en estos momentos, y a todos quienes me apoyaron para lograr este grado académico.

Verónica María.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento muy especial a todos mis compañeros de estudios de maestría, con quienes compartimos y desarrollamos trabajos de investigación importantes. Asimismo, a los docentes de la Universidad por habernos dado la oportunidad de lograr el grado académico de magister, y a la Universidad Nacional de San Agustín como institución formadora de muchas generaciones.

Verónica María.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluar el nivel de comprensión lectora de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

Aplicando el método de investigación científica, sustentamos teóricamente las variables. Asumimos el tipo de investigación descriptiva correlacional y presentamos la fundamentación, justificación, objetivos, hipótesis, variables, la población y muestra, así como el análisis de los resultados. La investigación fue realizada con la participación de 79 estudiantes de quinto grado de secundaria, secciones A, B, C y D, con una edad promedio de 16 años, seleccionados a través del muestreo no probabilístico por criterio, aplicando una encuesta y una ficha de observación para conocer la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el aula, y adicionalmente fue aplicada la prueba de comprensión lectora verificando los resultados.

Las conclusiones indican que el promedio general de la aplicación de estrategias de comprensión lectora, considerando las estrategias generales, estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura es de 17,6%. Y los resultados de la evaluación de la comprensión lectora, el promedio general es de 7,73 puntos sobre 20.

De acuerdo a los resultados del SPSS V.25, el Coeficiente de correlación entre la aplicación de las Estrategias de comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora tiene significación con P valor = 1,00; la correlación es positiva grande y perfecta.

Palabras clave: Estrategias, estrategias didácticas, estrategias de comprensión lectora, lectura, comprensión lectora, habilidades de comprensión lectora.

ABSTRACT

The objective of the research is to analyze the application of reading comprehension strategies in the teaching-learning process and to evaluate the level of reading comprehension of the students of the fifth grade of secondary education of the Emblematic Educational Institution of Miss Andrea Valdivieso de Melgar.

Applying the scientific research method, we theoretically support the variables. We assume the type of correlational descriptive research and present the rationale, justification, objectives, hypotheses, variables, the population and sample, as well as the analysis of the results. The research was carried out with the participation of 79 fifth-grade high school students, sections A, B, C and D, with an average age of 16 years, selected through non-probability sampling by criteria, applying a survey and a observation to know the application of reading comprehension strategies in the classroom, and additionally the reading comprehension test was applied verifying the results.

The conclusions indicate that the general average of the application of reading comprehension strategies, considering the general strategies, strategies before reading, during reading and after reading is 17.6%. And the results of the evaluation of reading comprehension, the general average is 7.73 points out of 20.

According to the results of SPSS V.25, the correlation coefficient between the application of the Reading Comprehension Strategies and the level of reading comprehension has significance with P value = 1.00; the correlation is large and perfect positive.

Key words: Strategies, didactic strategies, reading comprehension strategies, reading, reading comprehension, reading comprehension skills.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción de las experiencias y conocimientos del lector, es decir, es la construcción de la representación mental textual, y constituye la herramienta psicológica más importante, con algunos aspectos positivos o negativos que tienen que ver con las dificultades del lector en comprensión de textos.

Es importante investigaren estudiantes que culminan la Educación Básica Regular, como se realiza la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el aula, si los conocen por su propio interés, si los aprenden en la educación básica, de sus profesores, etc.

También es importante analizar cuál es el nivel de comprensión lectora, y si por análisis de correlación, los bajos niveles de comprensión lectora se deben al desconocimiento de estrategias de comprensión lectora, si conocen las estrategias previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura, igualmente, cual es el nivel literal, inferencial y criterial de la comprensión lectora de cada estudiante.

La comprensión lectora permite desarrollar las habilidades en dicha competencia y pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, y el no lograr la comprensión lectora podría generar un desarrollo insuficiente o inadecuado de habilidades sociales y emocionales.

Los estudiantes con mejor comprensión lectora seguramente aplican estrategias de comprensión, no tienen dificultades de comprensión lectora, de lo contrario tienen dificultades y son incapaces de activar los conocimientos previos, para luego construir una representación estructurada delo leído.

Las estrategias de comprensión lectora permiten elaborar, organizar, y evaluar la información textual, adquirir estrategias de lectura y desarrollar múltiples estrategias cognitivas como la atención, la memoria y la comunicación, como herramientas cognitivas útiles para la metacognición y la motivación.

Sobre las estrategias metacognitivas previas a la lectura, se priorizan cuatro acciones importantes: identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, determinar la finalidad de su lectura, activar conocimientos previos y, generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

Sobre las estrategias durante la lectura, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso.

Sobre las estrategias metacognitivas después de la lectura se distinguen tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

El otro aspecto y como variable de investigación es evaluar los niveles de comprensión lectora, que deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente, por niveles, que en este caso son el nivel literal o comprensivo, el nivel inferencial y el nivel crítico o metacognitivo.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG.
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	vi
ÍNDICE	viii
CAPITULO I: ESTRATEGIAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	1
1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES	1
1.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES	4
1.1.3 ANTECEDENTES LOCALES	7
1.2 LA LECTURA ESCOLAR	11
1.2.1 LA LECTURA COMO PRÁCTICA CULTURAL	14
1.2.2 LECTURA Y ESCRITURA EPISTÉMICAS	16
1.3 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	17
1.4 DEFINICIÓN Y TAXONOMÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	19
1.4.1 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PREVIAS A LA LECTURA:	21
1.4.2 ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	24
1.4.3 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DESPUÉS DE LA LECTURA	29
1.5 LA COMPRENSIÓN LECTORA	30
1.5.1 LOS PROCESOS INTERVINIENTES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	33
1.6 CARACTERÍSTICAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	34
1.6.1 PROCESOS INTERVINIENTES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	37
1.6.2 LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS	39
CAPITULO II: MARCO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	42
2.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	42
2.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	44
2.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	45
2.4.1 PREGUNTA GENERAL	45
2.4.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS	45
2.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	46

2.5.1 OBJETIVO GENERAL	46
2.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	46
2.6 HIPÓTESIS	47
2.7 VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	47
2.7.1 VARIABLE INDEPENDIENTE:	47
2.7.2 VARIABLE DEPENDIENTE:	47
2.8 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	49
2.8.1 NIVEL DE INVESTIGACIÓN	49
2.8.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN	49
2.8.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	49
2.8.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	49
2.8.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	50
2.8.6 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	50
2.9 POBLACIÓN Y MUESTRA	55
2.10 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	56
2.10.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENCUESTA APLICADA A LAS ESTUDIANTES SOBRE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	57
2.10.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	120
2.11 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ESTADÍSTICA	128
2.12 COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS	133
2.13 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	135
CAPITULO III: MANUAL DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	138
3.1 FUNDAMENTACIÓN	138
3.2 JUSTIFICACIÓN	139
3.3 OBJETIVOS	140
3.3.1 OBJETIVO GENERAL	140
3.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	140
3.4 MARCO CONCEPTUAL	140
3.4.2 IMPORTANCIA DE LA LECTURA COMPRESIVA	141
3.5 LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	142

3.5.1 LAS ESTRATEGIAS MÁS ADECUADAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	142
3.5.2 EJEMPLOS Y EJERCICIOS DE APLICACIÓN	143
3.6 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	147
CONCLUSIONES	170
SUGERENCIAS	172
BIBLIOGRAFÍA	173
ANEXOS	180

CAPÍTULO I

ESTRATEGIAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN

LECTORA

1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, presentamos los antecedentes de la investigación, con información que identifica y describe investigaciones similares por lo menos en una de las variables de estudio y en la naturaleza del problema de investigación como referencia de la literatura ya existente, por lo que presentamos el título, el autor, el resumen, los objetivos y las conclusiones de cada investigación, que constituyen antecedentes importantes respecto de la teoría, el proceso de investigación y los resultados de cada una de ellas a nivel local, nacional e internacional.

1.1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Tesis: Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A.

Martínez durante el año lectivo 2009-2010. Tesis de grado previo a la obtención del título de Magister en docencia y currículo para la educación superior. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

Autora: Gloria Inés Espín Medina.

Resumen:

El presente trabajo de investigación permite conocer la influencia que tiene la metodología y sus estrategias en el logro de mejorar la comprensión lectora de los alumnos de los octavos años del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez.

Durante la investigación se observó que muchos docentes no aplican estrategias de enseñanza activa, lo que implica que no hay aprendizajes significativos, ni se favorece la comprensión lectora. Por ello, el desarrollo de este trabajo se orienta a establecer cómo la ausencia, o presencia de las estrategias metodológicas, activas, permiten que los alumnos al usar textos diversos en clase logren asimilar y comprender los contenidos y con ello favorezcan sus aprendizajes significativos.

Se cree que la aplicación de adecuadas estrategias metodológicas permitirá a los docentes de esta institución, promover que los alumnos lean y comprendan los textos y con ello se generará un mejor rendimiento académico en las diversas áreas curriculares.

A través de la descripción y análisis del problema se buscará alternativas de solución que permitan viabilizar el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos de dicha institución educativa, mediante la elaboración y aplicación de un Manual sobre Estrategias Metodológicas en la Comprensión Lectora, que mejorará el desempeño de los docentes.

Este estudio pretende analizar el problema, detectando las causales y consecuencias a fin de que los resultados sirvan a los docentes de la institución referida en el tratamiento del problema y posean un marco teórico y metodológico para futuros estudios.

Finalmente se cree que el abordaje de la problemática de esta investigación permitirá poner en práctica los conocimientos de investigación que todo docente debe poseer como formación y contribuir al conocimiento de la práctica pedagógica a nivel de aula.

Objetivos:

Objetivo general: Investigar la incidencia de las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 – 2010

Objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de los octavos años del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez
- Identificar las diferentes estrategias metodológicas que utilizan los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Diseñar una propuesta que permita desarrollar eficazmente la comprensión lectora en los estudiantes de la institución, mediante la utilización de estrategias metodológicas activas.

Conclusiones:

1. De acuerdo a los resultados obtenidos se ha podido sacar como conclusión que los estudiantes de los octavos años no practican la lectura en sus tiempos libres; lo

que significa que para ellos es un total sacrificio leer, y lo hacen sólo por cumplir con tareas ponderadas. Esto quiere decir que al no saber cómo leer de una manera correcta no comprenden fácilmente los textos, por tanto, la lectura resulta tediosa.

2. Se ha verificado que la mayoría de los docentes no utilizan estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de los octavos años, con lo cual no se tiene jóvenes motivados hacia la lectura.
3. Con estos antecedentes existe la necesidad de proponer un Manual sobre Estrategias Metodológicas donde el estudiante comprenda lo que lee y sea el constructor de su propio conocimiento, se ponga en práctica la crítica, reflexión, autoconciencia, autodominio, automotivación, énfasis, trabajo cooperativo, y pueda expresar libremente sus ideas en el aula de clase y en su vida cotidiana.

1.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES

Tesis: Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1er. grado de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N°49 Paredes Maceda - Veintiséis de Octubre, Piura. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación con Mención en Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Piura.

Autora: Diana Córdova-Benites.

Resumen:

La investigación plantea un estudio enfocado al problema de comprensión lectora que atraviesa la región Piura. De esta manera se concibe a las estrategias metodológicas como herramientas procedimentales capaces de brindar recursos pertinentes a los estudiantes a fin de mejorar la comprensión lectora de diversos textos escritos.

Sin embargo, existe poca repercusión sobre el uso de estrategias metodológicas en educación. Así la investigación confirmó que la situación real de los sujetos de estudio es de absoluto desamparo en cuanto al manejo de estrategias metodológicas, por lo que al aplicarse estrategias metodológicas se observó un mayor desarrollo de las capacidades de comprensión lectora.

Metodología: Método descriptivo, correlacional y explicativo, enfoque positivista/cuantitativo de tipo no experimental.

Conclusiones: Los resultados de la investigación han podido establecer que las estrategias metodológicas de comprensión lectora refuerzan indirectamente los saberes previos de los estudiantes, quienes, a partir de estas, pueden alcanzar mayores niveles de comprensión lectora de textos expositivos.

Fuentes: Cuestionario, observación de clases, prueba de comprensión lectora y análisis de información de folletos, artículos de revistas y libros reseñados en la bibliografía de la tesis.

Objetivos:

Objetivo general: Determinar si existe relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado A y B de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 –Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2018.

Objetivos específicos:

- a) Elaborar una matriz de operacionalización para diseñar instrumentos de recojo de información sobre las estrategias de lectura aplicadas por el docente y el

instrumento para medir el nivel de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de la investigación.

- b) Determinar a través de un cuestionario si los estudiantes del primer grado A y B aplican las estrategias para la comprensión lectora de textos expositivos.
- c) Evaluar con una prueba de comprensión lectora si las estrategias metodológicas influyen en las capacidades de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes.

Conclusiones:

Primera. Desde la perspectiva positivista/cuantitativa, no existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora y la comprensión de textos expositivos, puesto que se obtuvo una correlación espuria entre los saberes previos y la comprensión lectora de textos expositivos, la cual indicaba estadísticamente que a mayor conocimiento previo, menor comprensión lectora de textos expositivos, y viceversa, afirmación tal que resulta incoherente –característica propia de este tipo de correlación– la misma que se explica a través de la variable independiente de estudio (estrategias metodológicas de comprensión lectora), ya que la aplicación de las estrategias por parte del docente determinó los resultados favorables en la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes.

Segunda. La lista de cotejo permitió identificar la aplicación de estrategias metodológicas aplicadas por el docente, las mismas que explicaron la correlación espuria entre los saberes previos y la comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes.

Asimismo, la prueba de comprensión lectora de textos expositivos midió pertinentemente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Tercera. Los estudiantes de primer grado A, según los resultados encontrados en el cuestionario, aplican estrategias para la comprensión de textos expositivos en las siguientes capacidades: antes de la lectura, plantean hipótesis sobre los textos leídos; durante la lectura, deducen la idea principal, así como reconocen las relaciones de causa e infieren el propósito; después de la lectura, construyen organizadores gráficos. Por su parte, los estudiantes del primer grado B, antes de la lectura, utilizan sus saberes previos para predecir información y plantean hipótesis sobre los textos leídos; durante la lectura, reconocen datos relevantes, deducen ideas principales y reconocen relaciones en los textos propuestos; después de la lectura, construyen organizadores gráficos con información de los textos expositivos.

Cuarta. La prueba de comprensión lectora evaluó adecuadamente a los estudiantes de ambas secciones. Para la sección A se evidenció resultados favorables en cuanto a: la localización de información relevante en los diversos tipos de textos expositivos propuestos, la deducción del tema, de significados en cuanto a palabras o frases utilizados en el texto e inferencia sobre el propósito, y finalmente sobre la utilización de ideas para refutar o sustentar opiniones. Por su parte, la sección B alcanzó el mismo resultado, además de lograr construir organizadores gráficos relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos.

1.1.3 ANTECEDENTES LOCALES

Título: Estrategias de comprensión lectora para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del segundo año de educación secundaria en la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar, del Distrito de Mariano Melgar de Arequipa. Tesis presentada para obtener el título profesional de licenciados en ciencias de la educación en

la especialidad de: lengua, literatura, filosofía y psicología. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Agustín.

Autores: Carlos Alonso Curo Cadena, y, Hugo Gilberto García Apaza.

Resumen:

Presentación: Señor Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Señores Miembros del Jurado: En cumplimiento con lo dispuesto por el reglamento de grados y títulos de la Universidad Nacional de San Agustín, ponemos a vuestra consideración la tesis titulada: Estrategias de comprensión lectora para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del segundo año de educación secundaria en la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar, del Distrito de Mariano Melgar. Arequipa.

Con el cual pretendemos obtener el Título Profesional de Licenciados en Educación en la especialidad de: lengua, literatura, filosofía y psicología.

El trabajo en mención consta de tres capítulos.

El primer capítulo comprende el marco teórico de la investigación, en el cual se ha considerado la educación, concepto, importancia, niveles educativos, características de la educación, principios y fines de la educación peruana. La lectura: definiciones, clasificación, importancia, proceso de la lectura; las orientaciones, factor cultural, socioeconómico y educacional. La comprensión lectora, elementos, importancia, niveles, evaluación. El aprendizaje, concepto, bases neurofisiológicas del aprendizaje, características, el proceso de aprendizaje, teorías sobre el aprendizaje, tipos y estilos de aprendizaje.

El capítulo dos, trata del marco operativo de la investigación, donde se encuentra la determinación del problema, justificación, formulación del problema, objetivos,

hipótesis de la investigación, variables, diseño de la investigación, población y muestra, métodos técnicas e instrumentos, resultados sobre la comprensión lectora.

El capítulo tres tiene la propuesta de solución: título, importancia, fundamentación, justificación, objetivos, cronograma, metodología, recursos: institucionales, humanos, materiales, beneficiarios, cronograma y evaluación.

Finalmente se presenta en el trabajo de investigación, las conclusiones, sugerencias, referencia bibliográfica y anexos donde se presentan los instrumentos y permisos correspondientes. Dejamos a criterio del jurado evaluador y asumimos desde ya nuestro compromiso para superar algunas deficiencias involuntarias.

Objetivos:

Objetivo general: Determinar la influencia de la comprensión lectora en el aprendizaje de los estudiantes del segundo grado sección “A” de educación secundaria de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar del distrito de Mariano Melgar.

Objetivos específicos:

- a) Identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado sección “A” de educación secundaria de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar del distrito de Mariano Melgar.
- b) Precisar el aprendizaje de los estudiantes del segundo grado sección “A” de educación secundaria de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar del distrito de Mariano Melgar.
- c) Proponer un programa de comprensión lectora para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución

Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar del distrito de Mariano Melgar.

Conclusiones:

Primera. - Las deficiencias metodológicas de enseñanza de la lectura desarrollada por los docentes, están condicionadas por la limitada capacitación docente sobre las técnicas didácticas de aprendizaje de lectura comprensiva en los estudiantes.

Segunda. - Se debe potencializar la calidad de lectura en los estudiantes, para que de esa manera garantizar un aprendizaje significativo. Ello se puede lograr de diversas maneras como son: los talleres permanentes de lectura, promoviendo los círculos de estudio y lectura, entre otros.

Tercera. - La lectura entre muchos otros, es una de las herramientas más eficientes a cualquier otra persona a prepararse adecuadamente. En tal sentido, es necesario desarrollar la habilidad de leer, promoviendo la práctica de la lectura, desarrollando la capacidad de manejar información y de producir conocimientos.

Cuarta. - La lectura es uno de los medios más importantes con que cuenta el hombre moderno para abrirse paso en la vida, porque es a través de ella que llega a la mayoría de conocimiento que posee; es ella pues, el principal instrumento del aprendizaje que se le utiliza no solo en la Institución Educativa, sino a lo largo de toda la vida.

Quinta. - Los docentes no motivan a sus alumnos, solo realizan preguntas referidas al texto, o presentando ejemplos relacionados, o explicándolas ideas del documento para que los estudiantes interpreten las ideas; sin embargo, estos hechos no despiertan permanente el interés de los estudiantes en la asignatura.

Sexta. - La mayoría de los estudiantes no encuentran placer en la actividad de la lectura. Lo cual, significa que el docente no emplea estrategias de enseñanza adecuadas

ni crea el ambiente óptimo de aprendizaje. Razón por la cual, a muchos estudiantes no les agrada la lectura ni mucho menos tienen hábito de leer.

1.2 LA LECTURA ESCOLAR

La lectura es una actividad que consiste en interpretar y descifrar, el valor fónico de signos escritos, ese es un concepto generalizado. Es en realidad la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, el que luego es reproducido, por eso la importancia de la lectura, que hace posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos.

El lector ve los símbolos escritos, transmitiendo esa imagen desde el ojo a determinadas áreas del cerebro capaces de procesarla e interpretarla, incluso imágenes fotografías, dibujos, mapas, gráficas, etc. porque las imágenes aportan información y ayudan a comprender mejor los textos.

Y en el proceso de enseñanza aprendizaje es muy importante la lectura, sobre todo en la educación básica regular, en nuestro caso, en la educación secundaria, la que es necesaria para el cambio educativo, como indica Ullastres, Á. M. (2005)., que indica que Leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo. La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a nosotros mismos y hacernos vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones. La lectura tiene un enorme poder de fascinación. El aprendizaje de la lectura no tiene como objetivo único conseguir que los niños comprendan el significado de un texto escrito.

La educación en la lectura debe ir más allá y lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias. Ana María Machado (2005) ha narrado las funciones de

la lectura para el desarrollo y el aprendizaje de las personas con especial belleza. Un relato, señala, es una búsqueda de sentido.

Narrar supone ordenar un caos de infinitos fragmentos para otorgarle cohesión, lo que permite que otros seres humanos lo capten y se enriquezcan con ello.

Leer una narración es un ejercicio permanente de examinar posibles alternativas, de intentar percibir sutiles indicios y no dejarse ilusionar por pistas falsas, de desechar impertinencias, de identificar eventuales aliados o adversarios, de reconocer obstáculos y procurar salvarlos, de proyectar salidas visibles, de sopesar bien todas las circunstancias que pueden modificar una acción. Para ello es necesario tener en mente lo que ya se leyó antes, ir llegando a algunas opiniones sobre la psicología de los personajes, tener una determinada imagen espacial del escenario donde se desenvuelve la trama, prestar atención a las coordenadas temporales y a cuestiones de simultaneidad y de «sucesividad», evaluar la probabilidad de relaciones de causalidad, observar el sentido general en el cual se desarrolla la acción.

La lectura de un buen relato puede suponer una revelación sobre los acontecimientos, sobre la vida, sobre las pasiones del hombre y sobre su destino. No cabe duda, afirmará Machado en estrecha sintonía con los psicoanalistas, que la narrativa puede ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y, de esa manera, a enfrentarse con su sufrimiento. Al contar y recontar su propia historia, el individuo va ordenando su caos interior y construyendo una estructura de referencias y sentido, de modo de comprenderse a sí mismo y poder vivir mejor.

Al leer y releer historias ajenas, amplía su universo de experiencias, entiende mejor la naturaleza humana, se abre hacia un territorio más allá de los límites de su vida, incorpora a su conciencia distintos niveles de realidad. Pero la lectura de narraciones no

sólo es un formidable ejercicio intelectual y afectivo, sino que tiene también una función cultural y ética.

Las narraciones guardan la memoria, construyen la tradición, transmiten sabiduría y constituyen una barrera contra el olvido. Y es ahí, afirma Machado de la mano de Italo Calvino, donde se encuentran filosofía y literatura, el terreno común de la ética. Una narración nos conduce a evaluar los acontecimientos expresados y a formar nuestros propios juicios de valor. Una narración permite conocer perspectivas diferentes, formas distintas de pensar, de vivir y de creer.

La lectura nos abre a otras vidas y nos enseña el camino del reconocimiento y del respeto a la diversidad personal y cultural. Además de las funciones apuntadas, la consideración de la lectura como una estrategia metodológica preferente abre el camino a la perspectiva narrativa en la enseñanza. Bruner (1997) ha señalado que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados no sólo en las ciencias sociales y personales sino también en las lógicas científicas.

La forma narrativa otorga cohesión a nuestras vidas y a nuestra cultura. No es difícil entender la historia de los pueblos y de las ideas, los cuentos y los relatos populares desde el discurso narrativo. Pero también las ciencias de la naturaleza pueden tener una estructura narrativa si se conciben como una historia de seres humanos que superan las ideas anteriores y descubren nuevas explicaciones.

La narración abre el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para aproximarse al pasado, al presente y al futuro. Una enseñanza con una estructura narrativa puede ser una vía de hacerla atractiva, de despertar la creatividad y el interés.

Los alumnos pueden enfrentarse de otra manera a los problemas y sentirse más motivados para pensar sobre ellos y buscar alternativas. Los textos narrativos, además, abren caminos para desarrollar las habilidades «metacognitivas» de los alumnos. 23 Al enfrentarse con los textos narrativos, el lector ha de tomar conciencia de que existen realidades diferentes y de que su conocimiento es relativo.

El estudiante se enfrenta de esa forma al acto de conocer, a la manera de conocer y a las distintas experiencias de conocimiento. Conocer es, en última instancia, construir significados y para ello es preciso el contacto con la cultura y el intercambio con los otros. Ahí de nuevo aparecen la fuerza y las posibilidades de la narración. El relato nos conecta con las intenciones, las expectativas, los anhelos y las frustraciones de los otros y nos transmite determinadas perspectivas y valores culturales. A través de la narración conocemos a los otros, conocemos el mundo y nos conocemos a nosotros mismos.

1.2.1 LA LECTURA COMO PRÁCTICA CULTURAL

Chartier (1993, 1999), citado por Rockwell, E. (2001), concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. Si nos acercamos al uso de los libros escolares desde esta perspectiva, se abre la mirada hacia interrogantes distintos del abordaje tradicional centrado en los contenidos pedagógicos e ideológicos de los textos.

Herederera del concepto de praxis, la idea de práctica cultural recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto.

Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción. Como ejemplo, considérese la práctica de narrar cuentos a niños, marcando con la voz los cambios de personaje, los momentos claves, las emociones que se desencadenan en la trama. Para ello, se han difundido técnicas, tomadas a veces de contextos familiares o teatrales, además de escolares.

Las prácticas culturales no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos. El interés para el historiador es indagar la fuerza y sentido que han adquirido en ciertas épocas y lugares.

En el contexto escolar, las actividades de lectura han sido múltiples y cambiantes. Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas. En palabras de Chartier: Por un lado, a través de los textos impresos se fijan y transmiten las normas pedagógicas, y por otro, los ... textos manuscritos producidos por los estudiantes o alumnos vinculan la fijación impresa de la norma pedagógica a su propia producción. Esto nos permite adentrarnos en lo más complejo, que es la relación o la distancia entre la práctica pedagógica y todos los textos que intentan seleccionar, limitar o definir tales normas (1999, p.101).

Este punto tiene resonancia con la investigación histórica y etnográfica sobre la cultura escolar (Julia, 1985; Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999), que plantea como tarea pendiente comprender la relación entre una norma oficial y su traducción en el aula.

En la primaria, la producción a la que se refiere Chartier no siempre da lugar a textos escritos por los alumnos. Ahí, la lectura del libro de texto está envuelta en numerosas producciones orales, tanto de los maestros como de los propios alumnos.

Evidentemente, para épocas pasadas resulta casi imposible acceder a esas producciones orales. Es difícil documentar la heterogeneidad de usos de los libros de texto con los inventarios o peticiones de compra de textos. Si bien se encuentran descripciones y propuestas pedagógicas que muestran la lectura dentro de un guion de enseñanza, éstas suelen ser versiones idealizadas. Los registros etnográficos nos ofrecen una posibilidad de describir las maneras de leer en la cotidianeidad escolar.

El registro de la producción oral durante la clase permite calibrar la distancia notada por Chartier entre norma y práctica. En esta búsqueda, la descripción etnográfica complementa la documentación de archivo para dar cuenta de las apropiaciones posibles de la lengua escrita (Boyarin, 1992).

Al buscar ese punto de encuentro entre protocolos de lectura y maneras de leer en el aula, es importante recordar ciertos ejes presentes en los planteamientos que hacen Chartier y otros historiadores de la lectura (Darton, 1989; Viñao Frago, 1999; Boyarin, 1992). Estos incluyen: el análisis de la materialidad de los impresos, las maneras de leer, las creencias acerca de la lectura y la producción oral que acompaña al acto de leer.

1.2.2 LECTURA Y ESCRITURA EPISTÉMICAS

Interpretaciones inspiradas en la perspectiva sociocultural de Vygotsky han establecido que la alfabetización, por sí misma, no suele conducir a cambios profundos en el estilo cognitivo y el aprendizaje; se atribuye su impacto psicológico a las prácticas y usos en los que dicha alfabetización interviene (Kozulin, 2000), entre las que las vinculadas a su uso para aprender ocupan un lugar muy relevante. Lectura y escritura se

constituyen como verdaderas herramientas intelectuales que hacen posible el aprendizaje (Olson, 1998).

Esta caracterización de la escritura y la lectura encuentra líneas de convergencia con otra perspectiva que arranca de las teorías del Procesamiento Humano de la Información. La idea de una mente activa, interactuante, conduce a investigar y a establecer con precisión tanto la función del conocimiento previo disponible en esa “mente interactuante” cuanto la trascendencia de los procesos, o estrategias de adquisición, almacenamiento y recuperación de la información (Bruer, 1995; Monereo, 2000; Pozo, 1996).

Aprender a partir de la lectura exige atribuir significado a la información que proporciona el texto, proceso responsable del mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje así realizado (Hiebert y Raphael, 1996; Palincsar y Brown, 1984). Requiere un lector estratégico, que sabe lo que pretende y puede aportar sus conocimientos y experiencia a la información escrita; un lector capaz de desbrozar la información relevante de la secundaria, de elaborar síntesis, de acudir a nuevas y variadas fuentes. La interacción entre el conocimiento previo y la nueva información que el texto presenta es responsable de las transformaciones más o menos sustantivas en el conocimiento del lector que caracterizan el aprendizaje (Mateos, 2001; Mateos y Peñalba, 2003; Orrantia, Rosales y Sánchez, 1998; Solé, 1992; Solé y Teberosky, 2002).

1.3 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Para lograr una lectura adecuada se requiere de un buen nivel de comprensión lectora, lo que implica conocer estrategias de procesamiento de la lectura, con el fin de lograr el desarrollo de los procesos de comprensión de textos. Las estrategias de

aprendizaje se definen como un conjunto de actividades diseñadas para alcanzar un fin determinado.

Diversos autores indican que una estrategia de aprendizaje se definiría es un plan sistematizado para lograr el aprendizaje, en realidad es una estrategia cognitiva y metacognitiva para lograr la comprensión lectora.

Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012) indica que, La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultaneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Ronsenblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Hines, 2009; Nelson & Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino & Fletcher, 2009).

Las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas (Beltrán Campos & Repetto, 2006), así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y autoconcepto del escolar (Conti-Ramsden & Hesketh, 2003; Dockrell, 2003; Hines, 2009). Evidencias empíricas indican que los estudiantes

expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión, mientras que aquellos con dificultades de comprensión lectora usan escasas estrategias de comprensión y en todo caso de forma inflexible (Paris, Lipxon, & Wixson, 1983; Paris, Wasik, & Turner, 1991), y por tanto son incapaces de activar los conocimientos previos apropiados (Marr & Gormley, 1982), construir una representación estructurada del texto (Taylor & Beach, 1984), realizar inferencias (Winne, Graham, & Prock, 1993), y usar el conocimiento metacognitivo (Mayer, 2002; Pressley, 2002). Paris, Wasik y Tuner (1991) ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares (p. 609): i) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares. Por ello las tareas de comprensión lectora, además de comprender acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010).

1.4 DEFINICIÓN Y TAXONOMÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual (Trabasso&Bouchard, 2002). Así, las estrategias hacen referencia habilidades bajo consideración dirigidas a una meta (Bereiter&Scardamalia, 1989; Paris & Paris, 2007; Paris, Lipson&Wixson, 1983; Afflebach, Pearson, & Paris, 2007). Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales.

En este trabajo desarrollamos las estrategias cognitivas para la comprensión y estrategias metacognitivas para la metacomprensión, ambas necesarias en el lector estratégico (Dole, Nokes&Drits, 2009). Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito (Dole, et al. 2009).

Trabajos recientes han clasificado dichas estrategias priorizando la construcción representacional a partir de los niveles de procesamiento (por ejemplo, Block &Pressley, 2007; Escoriza, 2003; van Dijk&Kintsch, 1983). Por ejemplo, Block &Pressley (2007), han elaborado un modelo de estrategias que integraría: i) procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; ii) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos; iii) procesos de comprensión para comprender bien el texto; iv) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento.

Los procesos mencionados son considerados estrategias cuando están gestionados y supervisados intencionalmente por el lector bajo el control de la metacognición y con

el propósito de alcanzar una meta. La metacognición hace referencia al conocimiento sobre el propio conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos (Flavell, 1976; Brown, 1978). Los procesos de conocimiento se refieren a la activación de los conocimientos sobre la tarea, la persona y las estrategias (Brown, 1985; Myers & Pires, 1978); mientras que los procesos de regulación en tareas de comprensión lectora, requieren planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado (Baker & Carter, 2009).

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990):

- i) Antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector;
- ii) Durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y
- iii) Después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar un representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o, dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

1.4.1 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PREVIAS A LA LECTURA:

Para este momento, priorizamos cuatro acciones importantes:

- i) Identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos,

- ii) Determinar la finalidad de su lectura,
- iii) Activar conocimientos previos y,
- iv) Generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

- **Determinar el género discursivo:**

En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Sánchez, 1998; Meyer 1975).

En este estudio nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia. Según Stein y Trabasso (1982) los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción. Asimismo, los textos narrativos pueden ser clasificados en otros subtipos en función de la intención del discurso (Brewer, 1980), por ejemplo, recetas, con la intención de informar o fábulas, para persuadir. Identificar y determinar previamente esta estructura, permite al lector predecir el tipo de información que pretende ser comunicada (Kintsch, 1998; van Dijk&Kintsch, 1983).

Por tanto, es adecuado y conveniente que los escolares desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado.

- **Determinar la finalidad de la lectura:**

Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no

siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo (Schmitt & Baumann, 1990). Por ejemplo, en unas ocasiones los escolares tendrán que leer un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra similar de otro texto o para tener una visión general del texto y en otras para responder a cuestiones previamente planteadas. Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

- **Activar conocimientos previos:**

La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas (Leahey & Harris, 1998). Según Mayer (2002, p. 68), un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo”. Según Leahey & Harris (1998) un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria.

Por otro lado, si partimos de una concepción del proceso lector como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito (Rosenblatt, 1978), es lógico pensar que la construcción representacional del texto está en función de los conocimientos previos que el lector activa durante la actividad (Schaller, 1991 citado, en Bruning, Schraw, & Bronning, 2002).

Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones (Marr & Gormely, 1982), si bien en este momento previo a la lectura, dicho

conocimiento puede ser activado para facilitar a los escolares la comprensión textual (McKeown, Beck, Sinatra, &Loxterman, 1992). Para ello, los estudiantes pueden usar preguntas similares a las siguientes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre dicha temática?

- **Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:**

Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como, por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. La activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones (Leahey& Harris (1998), por tanto, es relevante enseñar a los escolares a activar los conocimientos previos pertinentes con el texto escrito.

Del mismo modo, provocar que los escolares generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta facilita la comprensión lectora (Schmitt &Baumann, 1990). Además de lo dicho, estas acciones (predicciones o inferencias predictivas y generación de preguntas) facilitan una mayor implicación del lector durante la lectura del texto, mejorando el rendimiento en la comprensión lectora y el recuerdo, independientemente de que éstas acciones previas a la lectura se realicen de forma correcta o no (Schmitt &Baumann, 1990)

1.4.2 ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, tal y como señalan Block &Pressley (2007) y Kintch (1998), es crucial el uso de estrategias para

realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión.

El sentido de éstas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora (Sánchez, 1998). Pueden servir a tal fin, las apuntadas por Palincsar y Brown (1984):

- i) Contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto;
- ii) Identificar palabras que necesitan ser aclaradas;
- iii) Parafrasear y resumir entidades textuales;
- iv) Realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.

Otros trabajos han enfatizado la importancia de usar representaciones visuales mentales de los textos como una estrategia que permite la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991).

Las estrategias de generación de preguntas, realización de inferencias y predicciones tienen una función similar a la apuntada en el sub-apartado anterior dedicado a las estrategias previas a la lectura, con la salvedad que en este momento el lector tiene, además de realizar nuevas preguntas y predicciones, verificar las previas, por ello, a continuación, nos centramos en aquellas aún sin desarrollar. Estas son:

- **Identificar palabras que necesitan ser aclaradas:**

Aceptando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación... que no limiten la memoria operativa (Anderson & Freebody, 1981), en este punto hacemos referencia a aquellas

estrategias que podrían facilitar al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo (e.g. Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrlich, 2005). En general y para todos los niveles educativos, es importante que los escolares desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales deben aprender a construir un diccionario propio que recoja definiciones de las palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra, ejemplos, sinónimos y palabras relacionadas semánticamente (Blachowicz & Fischer, 2007; Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, Kapp, 2009; Silverman, 2007).

Cuando los estudiantes no tienen integrado un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico. Diferentes estudios instruccionales sugieren la importancia de enseñar a los escolares a usar estas pistas textuales (e.g. West & Stanovich, 1978). Asimismo, estrategias basadas en el análisis morfológico (identificación de lexemas y morfemas) posibilitan al lector acceder al significado de palabras (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002; Nagy, Diakidoy, & Anderson, 1993; Qian & Schedl, 2002). En suma, sabemos que la mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que, además, los lectores noveles usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra.

- **Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales:**

Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas. El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998). El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1998), que comprender una información determinada.

- **Representación visual:**

El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones:

- i) Induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual;
- ii) Facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos;
- iii) Se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita;
- iv) Y, por tanto, facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista (Leahey & Harris, 1998), las representaciones mentales visuales están

estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004).

- **Realizar Inferencias:**

La comprensión lectora está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales (Anderson & Pearson, 1984; Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes, & Brian, 2007; Dewitz, Carr & Patberg, 1987). Las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora (Warren, Nicholas & Trabaso, 1979, citado en Lahey & Harris, 1998):

- i) establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos;
- ii) Permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto, pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.

Varios son los trabajos que muestran que el uso de interrogaciones para clarificar relaciones entre diferentes aspectos textuales facilita la mejora en la realización de inferencias y la comprensión lectora (e.g. Israel, 2007; Woloshyn, Paivio & Pressley, 1994; Wood, Pressley & Winne, 1990).

- **Detectar información relevante:**

En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información

relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998).

1.4.3 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DESPUÉS DE LA LECTURA

En este momento podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y conciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

- **Revisión del proceso lector:**

Consciencia del nivel de comprensión logrado En este momento es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado (Schmitt &Baumann, 1990).

- **Construcción global de representación mental: finalidad expresiva**

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis (Schmitt &Baumann, 1990). Como se ha comentado, el uso de representaciones visuales mentales de los textos, como estrategia, facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, &Wei, 2004) y facilita los procesos memorísticos (Pearson &Fielding, 1991). Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas. También el uso de mapas conceptuales (Novac, 2002) puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información

(Escoriza, 2003), aunque en el caso de textos narrativos, tales representaciones deberían respetar la estructura y secuencia propias del género discursivo. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

- **Finalidad comunicativa:**

Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en suma una redescipción mental (Salmerón, Rodríguez, & Gutierrez-Braojos, 2009). Se justifica así la necesidad de atender a la función comunicativa (Block & Pressley, 2007; Escoriza, 2003).

1.5 LA COMPRENSIÓN LECTORA

No es lo mismo leer que entender lo que se lee, por ejemplo, cuando se lee algo por completo y luego no recordar lo que se ha leído. Es decir, no ha comprendido lo leído, porque no sabemos interpretar lo que leemos o no tenemos o desconocemos conceptos o simplemente no lo recordamos.

La comprensión lectora es buscar la forma de entender lo que se lee, y por supuesto se recuerde lo mejor posible, dependiendo de las capacidades intelectuales de cada persona, de los conocimientos previos, de las herramientas que utiliza para comprender mejor, etc.

Para conocer mejor sobre la comprensión lectora, tenemos como sustento el artículo que, ligado a los procesos psicológicos presenta Vallés Arándiga, A (2005) en el que indica que, La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje; el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases. Sin embargo, cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto; es posible, incluso, que se comprenda de manera equivocada. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. Es un proceso donde se dan decodificaciones de acuerdo al contexto, a las ideas secundarias, etc.

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996). Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo, letras y palabras (Alonso Tapia y Carriedo, 1996) y ello conduce a la comprensión.

Se han postulado diversos modelos explicativos en torno a la lectura, desde las de carácter meramente perceptivo (Orton, 1937), a las fundamentadas en el procesamiento de la información; tales como los denominados bottom-up, basados en el procesamiento de la lectura a partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, como las letras, las palabras, las frases..., en un proceso ascendente que permite al lector la comprensión del texto. Este modelo exige una adecuada competencia descodificadora, mediante la que el lector haya consolidado adecuadamente las Reglas de Correspondencia Grafema - Fonema (RCGF) y pueda dedicar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo. Por otra parte, se han postulado modelos de lectura denominados topdown,

en los que el procesamiento cognitivo se realiza de un modo descendente, es decir, desde la aportación de los conocimientos previos del lector sobre la lectura y el reconocimiento global de las palabras.

Estos modelos han dado lugar a otros como el modelo interactivo o mixto (Solé, 1994), en el que se conjugan ambos postulados teóricos por los que se produce la comprensión lectora, puesto que es tan importante leer con exactitud (descodificar), (acceso fonológico) como aportar conocimiento para comprender y activar el significado de las palabras por la ruta léxica.

Desde la perspectiva escolar, disponer de competencias lectoras es fundamental para el aprendizaje, y numerosas dificultades son explicadas por la carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente. En el currículum escolar, la lectura es una herramienta de comprensión para los alumnos que les permite el acceso a la cultura y al aprendizaje de las diferentes áreas. Disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es básica para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos, en Internet, para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos; analizar datos, mapas, y disfrutar con la lectura, entre otras tareas.

Desde el punto de vista cognitivo, una buena competencia comprensiva permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información. Desarrolla su imaginación, y en su dimensión aplicada en el estudio, comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente será mejor recordada en forma

de conocimientos previos, porque su almacenamiento se ha producido con significación y comprensión.

En el desarrollo de esta competencia lectora comprensiva se producen dificultades en su aprendizaje, ocasionadas por numerosas causas que hacen que el lector presente comportamientos de evitación ante la lectura. En la prevención de estas dificultades es muy importante el rol didáctico del profesor. Es necesaria la estimulación de los conocimientos previos existentes sobre la naturaleza del texto que se ha de leer, lo cual estimula el desarrollo las capacidades cognitivas al poner en práctica en la lectura procesos como explicar, evaluar, comparar, contrastar, apreciar, informar, clasificar, definir, designar, sustituir, inferir, descubrir, deducir, etc., sobre el propio texto de lectura. Ello supone una perspectiva metodológica fundamentada en los procesos cognitivos y metacognitivos intervinientes en la comprensión lectora que aporten conciencia en los alumnos sobre aspectos tales como: ¿Qué sabes de este tema?, ¿Cómo lo has comprendido?, ¿Cómo has resuelto esta u otra dificultad?, entre otras cuestiones reflexivas.

1.5.1 LOS PROCESOS INTERVINIENTES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Continúa Vallés Arándiga, A (2005). Para comprender textos escritos se ponen en funcionamiento una serie de procesos de índole perceptiva (input informativo de acceso a la lectura) a través del sentido de la vista generalmente o a través del sentido del tacto cuando se emplea el código Braille, en el caso de las personas ciegas. Intervienen también los procesos psicológicos básicos como los diferentes tipos de atención y la memoria fundamentalmente.

Los procesos cognitivo-lingüísticos tienen un papel determinante en la comprensión lectora. El acceso al léxico le permite al lector recobrar la información

semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo, y a través del acceso sintáctico se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito. A través de la interpretación semántica se accede a la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales, siendo especialmente relevantes las inferencias que debe realizar el lector para comprender, relacionando elementos del texto, tales como proposiciones o frases, y se realizan para atribuir significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos o se producen dudas.

1.6 CARACTERÍSTICAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Para la comprensión lectora, mientras más conocimientos previos tenga la persona, será más fácil entender las palabras relevantes, realizar las inferencias correctas durante la lectura y elaborar correctamente los significados.

Existen diversos conceptos de lectura, como producto del proceso conformado por fases donde el lector que debe ser capaz de entender las significaciones del texto, por ello se ha llegado al consenso de clasificar los tipos de lectura en:

- **Lectura literal:** El propósito es aprehender contenidos explícitos del texto. Es decir, lo que el autor expresa directamente, por lo tanto, no admite suposiciones, ni deducciones.
- **Lectura deductiva:** Su carácter es más complejo, pues el lector debe rescatar la información implícita que entrega el autor. Para ello es necesario que la información supuesta sea correcta, es decir, que surja de los análisis de los datos proporcionados por el texto.
- **Lectura sintética:** Es la que permite encontrar una idea principal y las secundarias en los párrafos y cómo se organizan en relación a la primera, además de identificar

el tema central. Se debe reducir la extensión que presente un escrito a sus componentes fundamentales.

De acuerdo al análisis de Paredes, R. (2014) la comprensión lectora se caracteriza por:

- Leer es un proceso de pensar, significa que para realizar una buena lectura y por ende una adecuada Comprensión Lectora, el lector debe estar bien concentrado en el trabajo a realizar.
- Es una actividad de comprensión de las ideas que están detrás de las palabras, Porque todo texto encierra un mensaje dentro de su contenido.
- Es una actividad que se realiza individualmente. Debido a que los resultados de la Comprensión Lectora se miden de manera individual.
- La habilidad de comprender puede mejorarse y perfeccionarse. Esto quiere decir que mientras más constante sea la práctica de lectura, se desarrollarán hábitos, estrategias y habilidades de comprensión adecuadas, dando como resultado un mejor entendimiento.
- Existe una estrecha relación entre lectura-pensamiento y lenguaje. Debido a que éste es un proceso que requiere de pensar y expresar los contenidos textuales.

La comprensión lectora se ha definido de numerosas maneras, de acuerdo con la orientación metodológica de cada uno de los autores que han desarrollado investigaciones en este ámbito. Vallés Arándiga, A. (2005). Así, desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el

texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído.

En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante, y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector. Existen numerosas definiciones acerca de lo que se entiende por lectura. De acuerdo con los diferentes modelos teórico explicativos la comprensión lectora es conceptuada en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, etc., tal y como se ha referido en las líneas anteriores. Extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formarán parte del conocimiento guardado en la memoria a largo plazo (MLP).

En la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, en función de variables tales como:

- a) Nivel de competencia decodificadora del lector.
- b) Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- c) Capacidad cognoscitiva.
- d) Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.)
- e) Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- f) Grado de interés por la lectura.

- g) Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
- h) Grado de dificultad del texto.
- i) ... Otra clasificación de niveles de comprensión lectora en función de la intencionalidad y del grado de profundidad alcanzado es la propuesta por González (2004).

Tabla 1

Niveles de comprensión lectora González (2004)

NIVELES	DESCRIPCIÓN
Descodificar vs. extraer significado.	Capacidad para extraer significado explícito e implícito (Adquisición de destrezas básicas).
Aprender a leer vs. leer para aprender.	Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema. (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas).
Comprensión completa vs. Incompleta.	Comprensión completa: Etapas: - Activar el conocimiento previo. - Encontrar la organización subyacente. - Modificar las estructuras propias para acomodar la nueva información. Comprensión incompleta: - Solamente se realiza una o dos de las fases anteriores.
Comprensión superficial vs. profunda.	Superficial: - Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático). Profunda: - Se extrae la máxima información posible. - Requiere un procesamiento lento y controlado.

Otros autores como Martín (1999) emplean un modelo de capacidad psicolingüística de Comprensión Lectora, fundamentado en la microestructura y macroestructura del texto. En dicho modelo se postula la existencia de capacidades en ambos niveles, tal y como se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Modelo de capacidades. Macroestructura y microestructura. (Martín, 1999). Adaptación

ESTRUCTURA DEL TEXTO	CAPACIDADES	REPRESENTACIÓN MENTAL	VARIABLES MODULADORAS
Microestructura	Relacionadas con el proceso de decodificación: Léxica Sintáctica Semántica	Proceso interactivo entre: Inferencias de información desde diferentes niveles de procesamiento (micro y macroestructura).	Uso de estrategias de comprensión lectora Edad Cursos escolar Sexo Tiempo empleado en la lectura ...
Macroestructura	Capacidades relacionadas con: El reconocimiento de la organización y estructura del texto. La representación global del texto.		

De acuerdo con el autor o autores de referencia podemos emplear una u otra tipología o taxonomía de la comprensión lectora. Así, por ejemplo, Mercer (1991a) señaló cuatro tipos: la literal, la interpretativa, la evaluativa y la apreciativa. Otros autores, basándose en dicha clasificación establecen algunas variaciones (Miranda, 1987, 1996;

Vallés, 1990; entre otros), incluyendo a la metacompreensión como una dimensión más elaborada y experta del proceso comprensivo.

1.6.1 PROCESOS INTERVINIENTES EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Para comprender textos escritos se ponen en funcionamiento una serie de procesos de índole perceptiva (input informativo de acceso a la lectura) a través del sentido de la vista generalmente o a través del sentido del tacto cuando se emplea el código Braille, en el caso de las personas ciegas. Vallés Arándiga, A. (2005).

Intervienen también los procesos psicológicos básicos como los diferentes tipos de atención y la memoria fundamentalmente. Los procesos cognitivo-lingüísticos tienen un papel determinante en la comprensión lectora. El acceso al léxico le permite al lector recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo, y a través del acceso sintáctico se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito.

A través de la interpretación semántica se accede a la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales, siendo especialmente relevantes las inferencias que debe realizar el lector para comprender, relacionando elementos del texto, tales como proposiciones o frases, y se realizan para atribuir significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos o se producen dudas.

1.6.2 LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS

Los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Vallés Arándiga, A. (2005).

Todo ello se realiza concurrentemente para poder alcanzar la comprensión del texto y exige un procesamiento múltiple de la información; la lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que se dan en la aprehensión de los códigos escritos. Sin embargo, la capacidad humana de procesamiento es limitada, de acuerdo con la experiencia del lector.

Cuando se da este desajuste entre la capacidad del lector y las demandas de la comprensión se produce un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora. Los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora son los siguientes:

a) Atención selectiva:

El lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer. Ello supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención.

b) Análisis secuencial:

Constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis, mediante el cual el lector va realizando una lectura continuada (palabra tras palabra) y van concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente dotar de significado mediante inferencias lingüísticas a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos o tramos más extensos.

c) Síntesis:

Mediante este proceso el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión del texto). Para que el desarrollo de la comprensión lectora sea eficaz es necesario que los procesos

cognitivos de análisis-síntesis se den de manera simultánea en el proceso lector, evitando así que un entrenamiento lector excesivamente sintético contribuya a la aparición de errores de exactitud lectora, tales como omisiones, inversiones, sustituciones, etc. Los procesos cognitivos de análisis-síntesis deben ser interactivos e influirse entre sí. Mientras se lee se está produciendo una percepción visual de las letras, se reconocen, se decodifican (correspondencia letra-sonido), se integran en las sílabas, en las palabras, éstas se integran en las frases y éstas a su vez en el párrafo. Ello implica también el reconocimiento de los patrones ortográficos, el conocimiento de sus significados, etc., y exige una interactividad sintético-analítica.

d) Memoria:

Los distintos tipos de memoria existentes en cuanto a su modalidad temporal, mediata e inmediata (largo y corto plazo), son procesos subyacentes e intervinientes en el proceso de lectura y su comprensión, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento. En el caso de la memoria a largo plazo, al leer se van estableciendo vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos, con lo cual se van consolidando (construyendo) aprendizajes significativos (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983) sobre los esquemas cognitivos ya preexistentes en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto.

CAPÍTULO II

MARCO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación tiene como propósito conocer las estrategias de comprensión lectora desarrolladas en el aula con las estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, sobre todo por la preocupación constante por los niveles de comprensión de lectura alcanzado, lo que se puede y se debe mejorar, y para ello debemos enseñar y practicar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas específicas, de manera que sean capaces de lograr el significado correcto de los textos escritos, los que está íntimamente ligado con el rendimiento académico.

Los resultados de una de las últimas actividades de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), aplicada en el 2016 por el Ministerio de Educación, no fueron nada alentadores como indicaban los periódicos: solo el 46,4% de los estudiantes de segundo grado de primaria alcanzaron un nivel satisfactorio en lectura. En cuarto de primaria,

incluso, la cifra fue aún más baja: 31.4%. Según el Instituto de Estadística e Informática, en ese mismo año, 8 millones 668 mil alumnos fueron matriculados en el Sistema Educativo Nacional.

Para cada prueba, se dividieron en equipos de tres personas. Ningún grupo superó la prueba de “estructura de la noticia”. Solo uno logró armar correctamente tres oraciones de un total de cinco, y otro reconoció casi la totalidad de adjetivos y la mitad de sustantivos. Finalmente, solo después de debatir con sus compañeros, los tres grupos pudieron superar la prueba de lectura.

Si miramos más allá del Perú, los resultados de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) nos muestran que tenemos enormes brechas frente a gran parte del mundo. Según los resultados de la última prueba PISA (2016), el Perú es el país con el mayor porcentaje de estudiantes de 15 años que no superan el promedio establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en lectura: 60%.

Como sabemos, mejorar los niveles de comprensión lectora nos da la posibilidad de entendernos mejor las cosas, el mundo, de tomar mejores decisiones, de ejercer nuestra ciudadanía correctamente, incluso de impulsar la productividad y el crecimiento económico.

La preocupación por estos resultados sobre la comprensión de lectura en la educación básica regular dio lugar a la propuesta de un Plan de Emergencia en el Perú, dando prioridad a los procesos de enseñanza aprendizaje con especial atención en la comprensión de lectura y el pensamiento lógico-matemático. Se dispuso reorientar los programas de capacitación docente y se convocó a los padres de familia y a la sociedad civil, a fin ejercitar el derecho a una educación de calidad.

Cuando en la lectura los alumnos tienen confusiones en cuanto a la lectura es que no comprenden lo que leen y esto se repite también en la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, por lo que es importante determinar si se están aplicando correctamente y en que medida las estrategias de comprensión lectora en el aula, justamente para conocer una de las causas más importantes de la falta de comprensión lectora en las alumnas que egresan de la institución educativa.

2.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se justifica en el aspecto teórico y académico porque analiza las variables de estudio, en este caso, el conocimiento de estrategias de comprensión lectora, porque seguramente las enseñaron y las aplicaron, así como el nivel de comprensión lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

Asimismo, los resultados de esta investigación pueden representar un aporte en el conocimiento de variables relacionadas al problema de la comprensión lectora en los estudiantes de la educación secundaria, sobre todo cuando están culminado su formación básica y deben pasar al siguiente nivel, donde la comprensión lectora incluso determina el ingreso a la universidad o a la institución superior donde va a estudiar y forjar su futuro.

Se justifica también desde el aspecto social porque demostramos que las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar tienen dificultades en su rendimiento académico, no comprenden correctamente o comprenden muy poco lo que leen.

Asimismo, la investigación presenta la información sobre los niveles de comprensión lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de

Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, que incluso pueden determinar la toma de decisiones al respecto, incluso de organismos intermedios porque el problema es similar en casi todas las instituciones educativas, que luego las llevan al fracaso social, al no lograr el ingreso a la universidad o a un centro de formación superior, lo que podría conducir a la toma de decisiones equivocadas en su vida personal.

Se justifica también académicamente porque es necesario determinar si la comprensión lectora tiene dificultades antes de la lectura, en el momento de la lectura o después de la lectura, como alcanzan las alumnas el nivel literal, el nivel inferencial, y el nivel crítico o criterial.

Asimismo, se espera que la presente investigación sea punto de partida para futuros trabajos de investigación con variables similares, donde se estudie el nivel de aplicación de las estrategias de comprensión lectora y se determine las mejoras de la comprensión lectora en estudiantes que egresan del nivel de educación secundaria, tal como lo hacen en otros países.

2.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.4.1 PREGUNTA GENERAL

¿Cuál es la relación entre el uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora con los resultados de la comprensión de lectura en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar?

2.4.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- a. ¿Cómo se aplican las estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar?

- b. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar?
- c. ¿Cuáles son las causas del bajo nivel de comprensión lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar?
- d. ¿Cómo se solucionaría el problema de la comprensión lectora y el desconocimiento de estrategias de comprensión lectora en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar?

2.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.5.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje y los bajos niveles de comprensión lectora en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

2.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Identificar y analizar la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.
- b. Evaluar el nivel de comprensión lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.
- c. Identificar y analizar las causas de los bajos niveles de comprensión lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

- d. Proponer un manual de estrategias para profesores y estudiantes de educación secundaria.

2.6 HIPÓTESIS

La exigua aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje determinan un bajo nivel de comprensión lectora en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

2.7 VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

2.7.1 VARIABLE INDEPENDIENTE:

Estrategias de comprensión lectora.

INDICADORES:

- a. Estrategias previas a la lectura
- b. Estrategias durante la lectura.
- c. Estrategias después de la lectura.

2.7.2 VARIABLE DEPENDIENTE:

Comprensión lectora.

INDICADORES:

- a. Nivel literal
- b. Nivel inferencial
- c. Nivel crítico.

2.8 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha elaborado en base al método científico, que es un procedimiento general que se sigue para alcanzar el conocimiento por medio de un conjunto de procesos, con la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación, procedimientos y reglas que exige una investigación científica. El método científico es un conjunto de procedimientos planificados con un orden lógico en la investigación, que nos permite demostrar las relaciones entre las variables, para sistematizar y profundizar los resultados y llegar a conclusiones válidas.

Según Hernández Sampieri, Roberto, et al (2007); el método científico es un conjunto de pasos: Paso 1: Concebir la idea de investigación, Paso 2: Plantear el problema de investigación, Paso 3: Elaborar el Marco Teórico, Paso 4: Definir el tipo de investigación, Paso 5: Establecer la Hipótesis, Paso 6: Seleccionar el diseño apropiado de investigación, Paso 7: Determinar la población y la muestra, Paso 8: Recolección de datos, Paso 9: Analizar los datos, Paso 10: Presentar los resultados.

2.8.1 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Según Ander-Egg, (1992): La investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad ...una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales, o mejor, para descubrir no falsedades parciales. Existen diversas clasificaciones y se confunde entre niveles y tipos de investigación.

Los niveles de investigación pueden ser: Exploratorio, Descriptivo, Relacional, Explicativo, Predictivo, Aplicativo.

Los niveles de investigación según el propósito han sido divididos en básico y aplicado, en nuestro caso es una investigación aplicada, es decir, es la investigación en la cual el problema está establecido y es conocido por el investigador, por lo que utiliza la investigación para dar respuesta a preguntas específicas, por lo que nos centramos la resolución práctica del problema de investigación en la realidad concreta.

2.8.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según el objetivo de la investigación: Investigación pura o teórica, e Investigación aplicada. Según el nivel de profundización en el objeto de estudio: Investigación exploratoria, Descriptiva, Explicativa. Según el tipo de datos empleados: Cualitativa, Cuantitativa. Según el grado de manipulación de las variables: Investigación experimental, Cuasi-experimental, No experimental. Según el tipo de inferencia: De método deductivo, De método inductivo, De método hipotético-deductivo. Según el periodo temporal en que se realiza: Longitudinal, Transversal. Los tipos de investigación tradicionales son: descriptiva, experimental e histórica, en nuestro caso es descriptiva correlacional.

2.8.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es no experimental cuantitativa porque se obtiene de datos e informaciones específicas, relacionándolas cuantitativamente con las variables identificadas. Los resultados obtenidos nos permiten contrastar la hipótesis, el análisis de correlación estadístico y el logro de objetivos propuestos, para formular las conclusiones y sugerencias.

2.8.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN: Son las siguientes:

- a. Encuesta
- b. Evaluación

c. Observación.

2.8.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: Estos son:

- a. Cuestionario de encuesta para estudiantes.
- b. Prueba de comprensión lectora.
- c. Ficha de observación

2.8.6 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación, presentamos la validación del instrumento de investigación, calculado por el estadístico de fiabilidad estándar Alfa de Cronbach en el programa estadístico SPSS V.25. La encuesta contiene 42 preguntas en total, con una escala de valoración de 1 a 5, sobre una muestra piloto aplicada a las 10 primeras estudiantes, para luego generalizar aplicándola a toda la muestra, con los siguientes resultados:

1. Resumen de procesamiento de casos: Son 42 ítem del instrumento, encuesta que fue aplicada a las primeras 10 estudiantes, grupo que se considerad la muestra piloto, con ningún elemento excluido de acuerdo a la varianza de los ítems, de acuerdo a la tabla siguiente:

TABLA A

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	10	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: Elaboración propia en SPSS V.25.

2. Estadísticas de fiabilidad: El estadístico de fiabilidad estándar Alfa de Cronbach indica un nivel de confiabilidad muy positiva de 0,759 o 75.9%, y el índice de fiabilidad basada en elementos estandarizados nos entrega un nivel de confiabilidad de 0,573 o 57,3%, lo que valida el instrumento convenientemente.

TABLA B

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.759	.573	41

Fuente: Elaboración propia en SPSS V.25.

3. Estadísticas de elemento: Tanto las medias como las varianzas de los ítems se encuentran en los estándares de respuesta entre 1 y 4 para la media y algunas varianzas aproximadas a + - 1.

TABLA C

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
VAR00001	1.4000	.69921	10
VAR00002	2.9000	1.44914	10
VAR00003	3.3000	.94868	10
VAR00004	1.5000	.70711	10
VAR00005	2.1000	.56765	10
VAR00006	2.5000	.84984	10
VAR00007	4.4000	1.07497	10
VAR00008	3.2000	.78881	10
VAR00009	4.4000	1.07497	10
VAR00010	4.5000	1.08012	10

VAR00011	2.1000	.31623	10
VAR00012	1.8000	.42164	10
VAR00013	2.8000	.42164	10
VAR00014	2.2000	.78881	10
VAR00015	2.4000	.84327	10
VAR00016	3.1000	.31623	10
VAR00017	2.9000	1.44914	10
VAR00018	2.1000	.56765	10
VAR00019	2.4000	.96609	10
VAR00020	2.9000	1.44914	10
VAR00021	2.1000	.56765	10
VAR00022	2.4000	.96609	10
VAR00023	1.9000	.56765	10
VAR00025	3.8000	.42164	10
VAR00026	3.3000	.67495	10
VAR00027	3.3000	.67495	10
VAR00028	1.3000	.48305	10
VAR00029	3.2000	.63246	10
VAR00030	1.2000	.42164	10
VAR00031	1.2000	.42164	10
VAR00032	1.2000	.42164	10
VAR00033	3.2000	.63246	10
VAR00034	4.6000	.69921	10
VAR00035	4.0000	.66667	10
VAR00036	1.3000	.48305	10
VAR00037	1.9000	.31623	10
VAR00038	1.2000	.42164	10
VAR00039	1.7000	.48305	10
VAR00040	3.0000	1.33333	10
VAR00041	3.0000	1.33333	10
VAR00042	4.6000	.69921	10

Fuente: Elaboración propia en SPSS V.25.

4. Estadísticas de elemento de resumen:

TABLA D

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	2.641	1.200	4.600	3.400	3.833	1.061	41
Varianzas de elemento	.645	.100	2.100	2.000	21.000	.341	41

Fuente: Elaboración propia en SPSS V.25.

Cada una de las variables de componente siguiente tiene una varianza cero y se ha eliminado de la escala: VAR00024. El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. Las estadísticas basadas en su matriz inversa no se pueden calcular y se visualizan como valores perdidos por el sistema.

5. Estadísticas de total de elemento:

TABLA E

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	106.9000	110.767	-.643	.	.785
VAR00002	105.4000	80.489	.738	.	.716
VAR00003	105.0000	84.222	.957	.	.715
VAR00004	106.8000	110.622	-.627	.	.785

VAR00005	106.2000	104.844	-.291	.	.770
VAR00006	105.8000	111.956	-.605	.	.790
VAR00007	103.9000	83.433	.876	.	.715
VAR00008	105.1000	107.433	-.383	.	.779
VAR00009	103.9000	88.767	.586	.	.734
VAR00010	103.8000	84.622	.805	.	.719
VAR00011	106.2000	101.289	.063	.	.759
VAR00012	106.5000	94.722	.839	.	.741
VAR00013	105.5000	99.167	.291	.	.754
VAR00014	106.1000	107.211	-.370	.	.779
VAR00015	105.9000	87.433	.865	.	.724
VAR00016	105.2000	105.289	-.555	.	.769
VAR00017	105.4000	80.489	.738	.	.716
VAR00018	106.2000	100.400	.094	.	.759
VAR00019	105.9000	91.656	.497	.	.740
VAR00020	105.4000	80.489	.738	.	.716
VAR00021	106.2000	100.400	.094	.	.759
VAR00022	105.9000	91.656	.497	.	.740
VAR00023	106.4000	99.378	.185	.	.756
VAR00025	104.5000	96.278	.645	.	.746
VAR00026	105.0000	110.222	-.627	.	.784
VAR00027	105.0000	103.333	-.146	.	.768
VAR00028	107.0000	111.556	-.980	.	.785
VAR00029	105.1000	100.989	.031	.	.761
VAR00030	107.1000	103.656	-.238	.	.766
VAR00031	107.1000	103.656	-.238	.	.766
VAR00032	107.1000	103.656	-.238	.	.766
VAR00033	105.1000	100.989	.031	.	.761
VAR00034	103.7000	94.900	.470	.	.745
VAR00035	104.3000	96.678	.356	.	.750
VAR00036	107.0000	111.556	-.980	.	.785
VAR00037	106.4000	99.600	.331	.	.754

VAR00038	107.1000	103.656	-.238	.	.766
VAR00039	106.6000	95.378	.655	.	.744
VAR00040	105.3000	80.011	.838	.	.710
VAR00041	105.3000	78.456	.913	.	.703
VAR00042	103.7000	94.900	.470	.	.745

Fuente: Elaboración propia en SPSS V.25.

EN CONCLUSIÓN:

El instrumento de investigaciones ha sido convenientemente validado, considerando un nivel de confiabilidad superior al 70%.

El estadístico de fiabilidad estándar Alfa de Cronbach aplicado al cuestionario de encuesta de la variable Estrategias de comprensión lectora es de 0,759 o 75,9%, demostrando que el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtienen un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto, excluyendo solamente un elemento no muy adecuado a la escala aplicada.

2.9 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está conformada por 520 estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

Se aplicó el muestreo no probabilístico por criterio, siendo el criterio el número total de estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

TABLA F**LA MUESTRA SELECCIONADA****QUINTO DE SECUNDARIA ESTUDIANTES POR SECCIÓN**

Quinto grado "A"	18
Quinto grado "B"	20
Quinto grado "C"	21
Quinto grado "D"	21
TOTAL:	80

Fuente: Elaboración propia.

2.10 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, presentamos los resultados de la investigación, primeramente, respecto de la variable independiente referida a la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje de las estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

Luego se presentan los resultados referidos a la variable dependiente nivel de comprensión lectora, y con los resultados de ambas variables investigadas se realiza el análisis de correlación entre ambas variables y la comprobación de la hipótesis con la utilización de mediadas paramétricas y no paramétricas, de acuerdo al tipo de información recabada.

2.10.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENCUESTA APLICADA A LAS ESTUDIANTES SOBRE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El análisis e interpretación de los resultados de la encuesta referida a la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje de las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar fue aplicada a un total de 79 señoritas de las 80 matriculadas están reforzadas en su análisis con la observación participante, referida a la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje de las estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

Pregunta 1: Cuando realiza usted una lectura. ¿Con qué frecuencia acostumbra usted a identificar los objetivos o el propósito de una lectura?

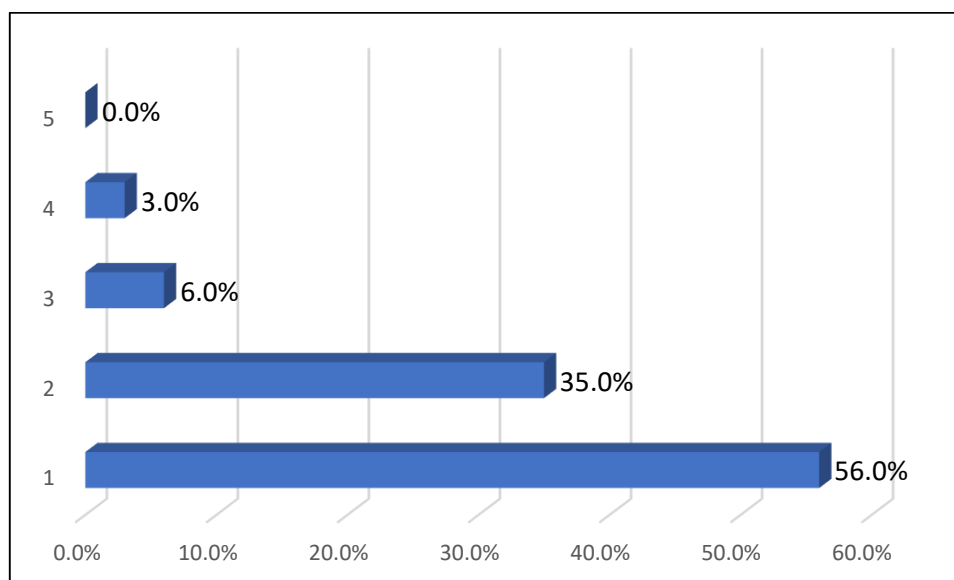
TABLA 1

IDENTIFICAN OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE UNA LECTURA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	44	56.0%
2	28	35.0%
3	5	6.0%
4	2	3.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 1

IDENTIFICAN OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE UNA LECTURA

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 1 y figura 1, el 56,0% de estudiantes nunca se interesa por identificar los objetivos y el propósito de lectura, el 35,0% pocas veces, el 6,0% es indiferente y el 3,0% casi siempre y ninguna lo hace siempre.

En resumen, el 91,0% de estudiantes lo hace pocas veces o nunca se interesan por identificar los objetivos y el propósito de la lectura, el 9,0% es indiferente o lo hace casi siempre.

Este es uno de los factores más importantes en la comprensión de lectura, son muy pocas las estudiantes que tiene interés por identificar los objetivos y propósitos de una lectura o tiene un mejor hábito de lectura, es un problema que está identificado plenamente, pero las políticas educativas han cambiado poco al respecto, tal como lo hemos indicado al fundamentar nuestra investigación.

Pregunta 2: ¿Con que frecuencia utiliza usted el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoce? (Menos en un examen)

TABLA 2

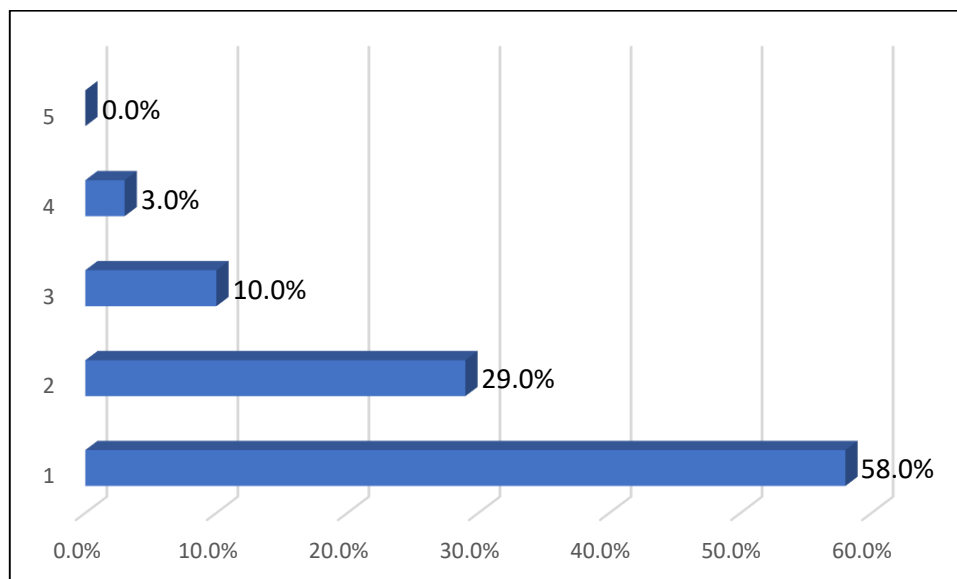
USO DEL DICCIONARIO PARA CONSULTAR

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	46	58.0%
2	23	29.0%
3	8	10.0%
4	2	3.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2

USO DEL DICCIONARIO PARA CONSULTAR



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a los resultados de la tabla 2 y figura 2, el 58,0% de estudiantes nunca utilizan el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconocen, el 29,0% indica que lo hacen pocas veces, el 10,0% es indiferente, un 3,0% lo hace casi siempre y ninguna siempre.

En resumen, el 97,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca utilizan el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconocen, y solo el 3,0% lo hace pocas veces.

Las alumnas en los últimos años ya no consultan el diccionario sino más bien acuden a la tecnología, consultan directamente en Wikipedía o en Google por internet. No podemos negar que la información es muy grande en internet, por lo que incluso los profesores nos hemos acostumbrado a buscar en línea antes que usar el diccionario, es más fácil y presenta diversas fuentes incluso de diccionarios internacionales.

Pregunta 3: ¿Con qué frecuencia relaciona usted los conocimientos previos a la lectura con la que se enfrenta por primera vez?

TABLA 3

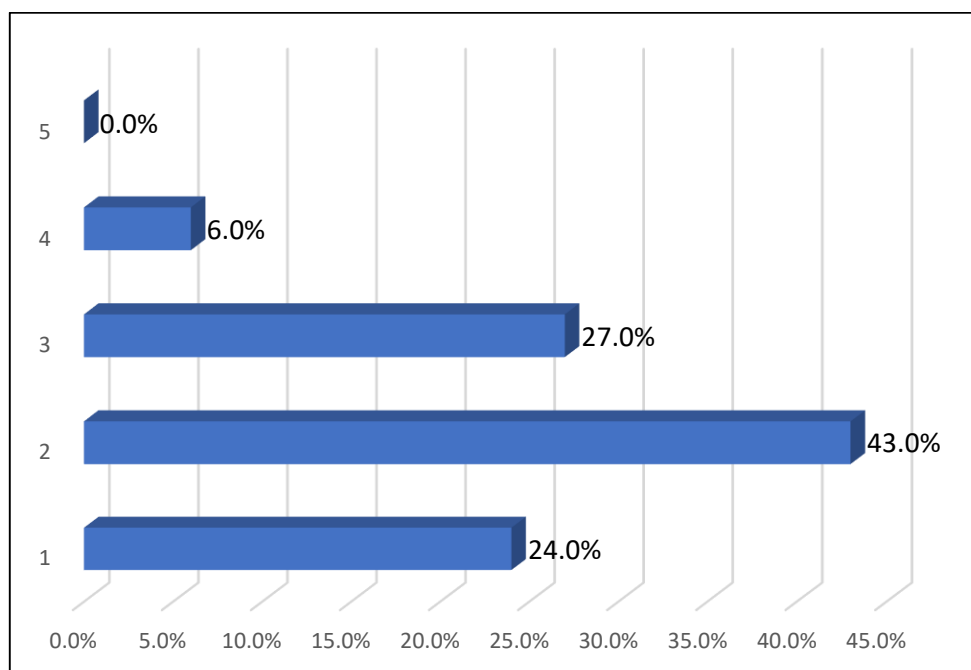
FRECUENCIA CON QUE RELACIONAN LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	19	24.0%
2	34	43.0%
3	21	27.0%
4	5	6.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3

FRECUCENCIA CON QUE RELACIONAN LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 3 y figura 3, el 43,0% de estudiantes pocas veces relaciona los conocimientos previos a la lectura con la que se enfrenta por primera vez, y el 27,0% es indiferente a relacionar los conocimientos previos, 24,0% nunca se interesa por relacionar a la lectura con la que se enfrenta por primera vez. Mientras que 6,0% casi siempre relaciona sus conocimientos previos y ninguna lo hace siempre.

En resumen, el 94% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca, y el 6,0% casi siempre se interesan por identificar los objetivos y el propósito de lectura.

Generalmente las alumnas no consideran esta estrategia, no identifican el objetivo o propósito de la lectura, pero si se interesan por el tema, por el tipo de lectura que están

realizando, también depende del interés y del tiempo con que cuenta, pero lo más resaltante es que no tienen hábito de lectura, por lo tanto, no cuenta con muchos conocimientos previos con los cuales relacionar su lectura.

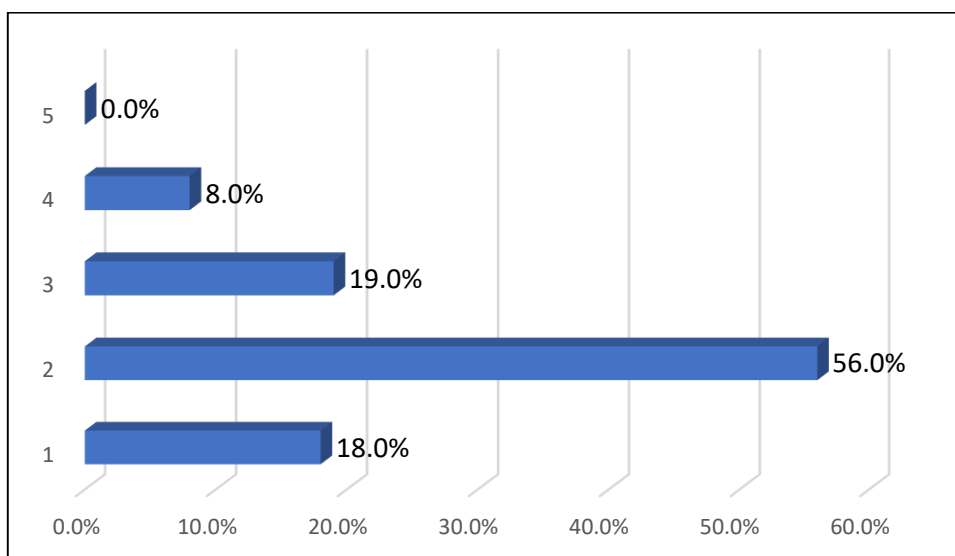
Pregunta 4: ¿Con qué frecuencia utiliza usted los conocimientos nuevos en su vida diaria?

TABLA 4
FRECUENCIA DE USO DE CONOCIMIENTOS NUEVOS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	14	18.0%
2	44	56.0%
3	15	19.0%
4	6	8.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	101.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4
FRECUENCIA DE USO DE CONOCIMIENTOS



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 4 y figura 4, el 56,0% de estudiantes nunca se interesa por utilizar los conocimientos nuevos en su vida diaria, el 35,0% lo hace pocas veces, el 6,0% es indiferente y el 3,0% casi siempre y ninguna lo hace siempre.

En resumen, el 92,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se utilizan con frecuencia los conocimientos nuevos en su vida diaria, solo el 8,0% lo hace casi siempre.

Las estudiantes ocasionalmente utilizan los conocimientos adquiridos en su vida diaria, quizás por las emociones desarrolladas en el proceso de la lectura, teniendo en cuenta el interés de cada alumna en el contenido de la lectura, por lo que en ocasiones se aproxima a experiencias vividas o situaciones similares, que hacen que el interés y la motivación por la lectura sean más importantes.

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

Pregunta 5: ¿Elabora preguntas sobre el texto por leer?

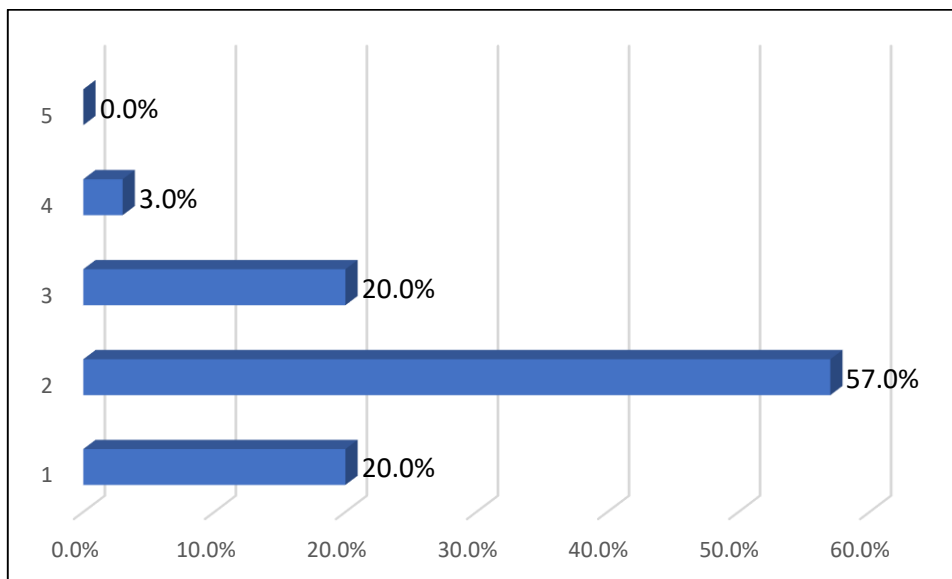
TABLA 5

ELABORA PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO POR LEER

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	16	20.0%
2	45	57.0%
3	16	20.0%
4	2	3.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 5

ELABORA PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO POR LEER

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 5, figura 5, el 57,0% de estudiantes pocas veces se interesa por formular preguntas antes de leer, mientras que el 20,0% nunca se interesan por formular preguntas antes de leer, otro grupo que equivale 20,0% es indiferente a formular preguntas antes de leer, mientras que el mínimo porcentaje, el 3,0% lo hace casi siempre.

En resumen, el 97,0% de estudiantes, es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por formular preguntas antes de leer, solo el 3,0% lo hace casi siempre y se interesa por formular preguntas.

Este es uno de los factores por los cuales las alumnas no comprenden lo que leen, no logran una idea previa de la lectura, por tal motivo no logra relacionar los conocimientos previos que pueden obtener sobre el tema, con lo que podrían lograr una mejor comprensión de lectura, una mejor interpretación de la realidad. Es muy importante

formular preguntas antes de leer, una vez conocido el tema de lectura se deben hacer interrogantes como, ¿de qué se trata?, ¿cuáles son los personajes?, ¿dónde se realiza el acontecimiento?, ¿cómo se dan los hechos?, etc. donde generalmente uno orienta mejor hasta lograr la inferencia o la crítica sobre el tema.

Pregunta 6: ¿Revisa las preguntas planteadas en el texto?

TABLA 6

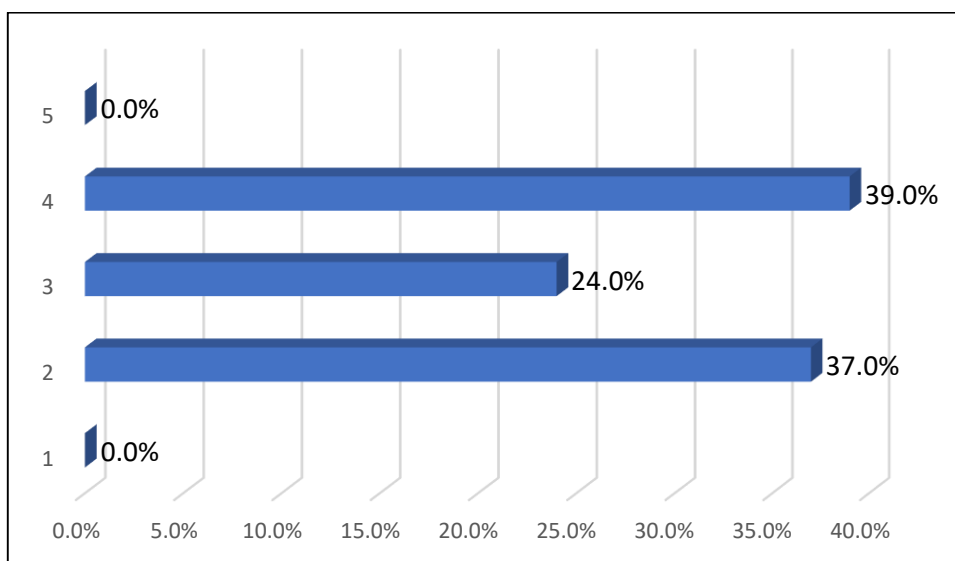
REVISAS LAS PREGUNTAS PLANTEADAS EN EL TEXTO

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	29	37.0%
3	19	24.0%
4	31	39.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 6

REVISAS LAS PREGUNTAS PLANTEADAS EN EL TEXTO



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 6, figura 6, el 39,0 % de estudiantes casi siempre se interesan por identificar las preguntas planteadas en el texto, el 37,0% pocas veces, el 24,0% es indiferente y el 0% nunca lo hace o lo hace siempre.

En resumen, el 100,0% de estudiantes casi siempre, pocas veces, y otras son indiferentes por identificar las preguntas planteadas en el texto.

Las estudiantes casi nunca se interesan por observar las preguntas planteadas, se enfocan en el desarrollo de la lectura, y al final por la premura de responder a las preguntas planteadas deben repetir la lectura que le ayudarán a responder correctamente las preguntas, la mayoría no lo logra, por lo que es importante desarrollar algunas técnicas y estrategias que las encaminen a mejorar las estrategias, sobre todo antes de la lectura, no se trata de leer por leer sino de lograr comprender el significado del texto.

Pregunta 7: ¿Revisa los gráficos del texto?

TABLA 7

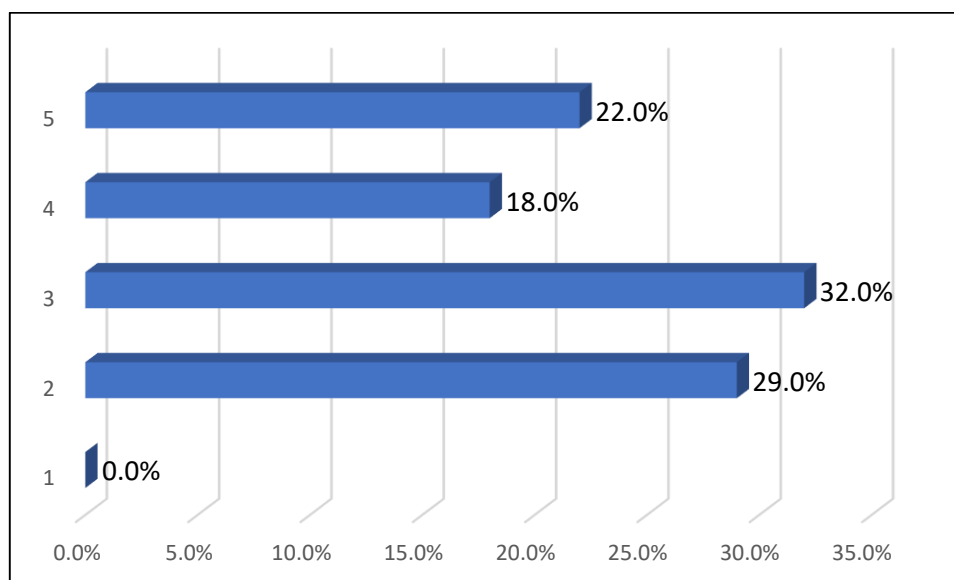
REVISA LOS GRÁFICOS DEL TEXTO

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	23	29.0%
3	25	32.0%
4	14	18.0%
5	17	22.0%
TOTAL:	79	101.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 7

REVISAR LOS GRÁFICOS DEL TEXTO



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 7 y figura 7, el 32,0% de estudiantes son indiferentes, no se interesan por revisar los gráficos del texto, mientras que el 29,0% lo hace pocas veces, el 22,0% lo realiza siempre y el 18,0% lo hace casi siempre. El interés por revisar e interpretar los gráficos es bastante escaso.

En resumen, el 61,0% de estudiantes es indiferente, o lo hace pocas veces el de revisar los gráficos del texto, mientras que el 39,0% lo hace siempre y casi siempre.

Revisar los gráficos del texto nos muestra el interés o desinterés de las estudiantes, quizás porque ellas se basan en la búsqueda de respuestas rápidas, por el tiempo que tienen para responder, por el tipo de lectura, etc. además de la falta de práctica y no existir ningún parámetro que las obligue a hacerlo. Esta es una costumbre que deberíamos erradicar en las instituciones educativas, incluso desde la educación primaria, no

logramos concretar la comprensión de lectura porque dejamos pendientes datos e informaciones que a veces se encuentran bien estructuradas en un gráfico, en una tabla, donde se muestran todas las relaciones de los elementos de la lectura, los personajes o las características, etc. que permitirán una mejor explicación de las cosas.

Pregunta 8: ¿Identifica al autor?

TABLA 8

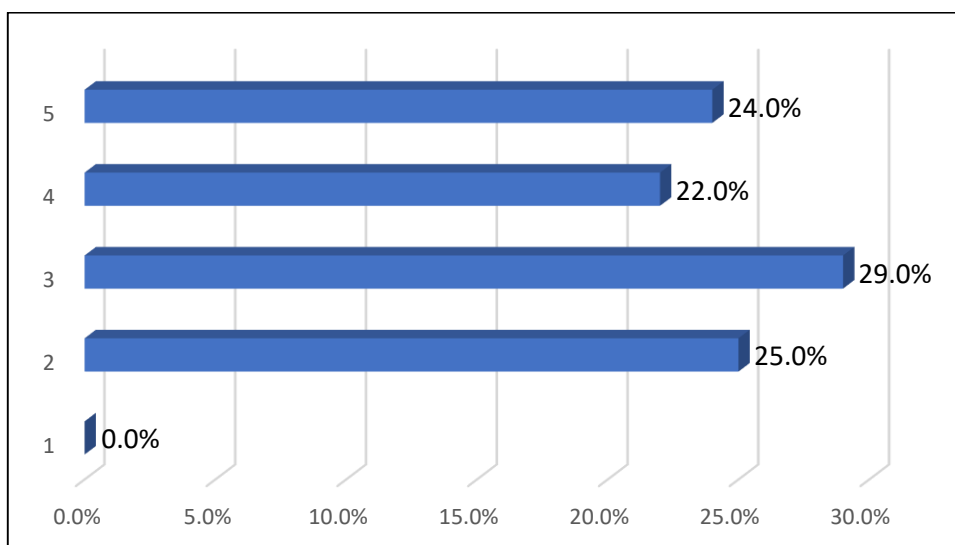
IDENTIFICA AL AUTOR

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	20	25.0%
3	23	29.0%
4	17	22.0%
5	19	24.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 8

IDENTIFICA AL AUTOR



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 8 y figura 8, el 29,0% de estudiantes es indiferente, y el 25,0% pocas veces identifica el autor, el 24,0% siempre identifica el autor de la lectura, mientras que el 22, % lo hace casi siempre.

En resumen, el 54,0% de estudiantes es indiferente o pocas veces identifica al autor de la lectura. Mientras 46, % lo hace siempre o casi siempre.

Más de la mitad de estudiantes se interesa por identificar al autor del texto, lo que le permite conocer el estilo, forma, intereses del autor, lo cual ayuda a responder más fácilmente las preguntas planteadas en la lectura, de lo contrario se torna en una lectura sin sentido, sin interés por las intenciones del autor del texto y por el contenido del mismo, con poca motivación ara comprenderlo en su verdadera dimensión.

Pregunta 9: ¿Revisa el título y subtítulos?

TABLA 9

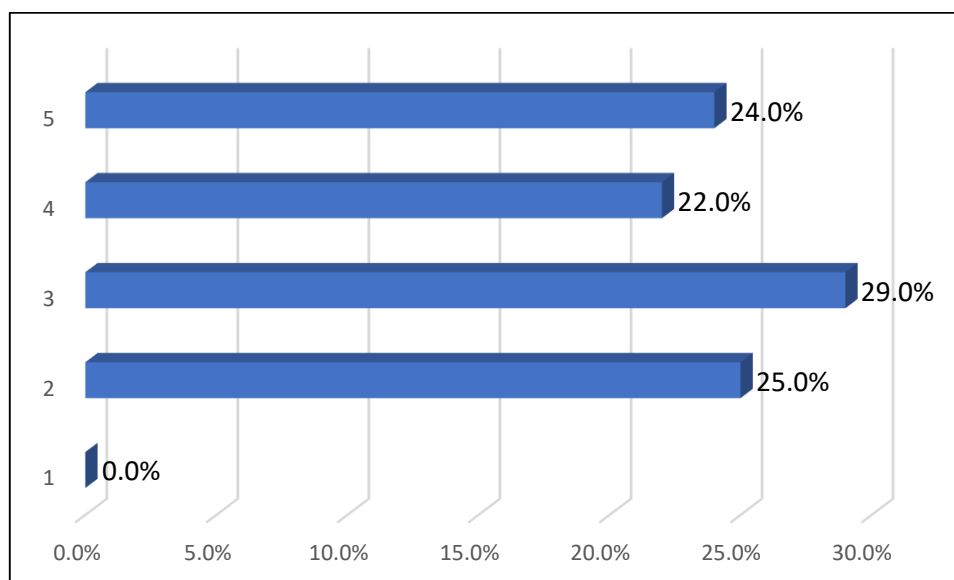
REVISA EL TÍTULO Y SUBTÍTULOS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	20	25.0%
3	23	29.0%
4	17	22.0%
5	19	24.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 9

REVISAR EL TÍTULO Y SUBTÍTULOS



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 9 y figura 9, el 54,0% es indiferente al revisar el título y subtítulos, otro 25,0% pocas veces lo hace, mientras que 24,0% lo hace siempre y el 22,0% casi siempre revisa el título y subtítulos del texto, situación que es muy frecuente y además recomendada, el problema es saber si lo hace correctamente.

En resumen, el 54,0% de estudiantes es indiferente o pocas veces revisa el título y subtítulos del texto, mientras que 46,0% de las alumnas lo hace siempre y casi siempre.

De acuerdo a nuestra experiencia y práctica pedagógica, las estudiantes revisan el título y subtítulos de una lectura, pero solo superficialmente, sin mucho interés en conocer realmente el porqué del título, de los subtítulos o del autor, de cuales podrían ser los propósitos de la lectura, de la extensión, de los contenidos, etc. Para una mejor comprensión, se pide como estrategia incluso estar conscientes de los propósitos antes de

leer incluso, para lograr una buena comprensión durante la lectura y poder llegar a conclusiones importantes al finalizar la lectura, lo que generalmente no se observa en las estudiantes.

Pregunta 10: ¿Analiza el contenido del índice?

TABLA 10

ANALIZA EL CONTENIDO DEL ÍNDICE

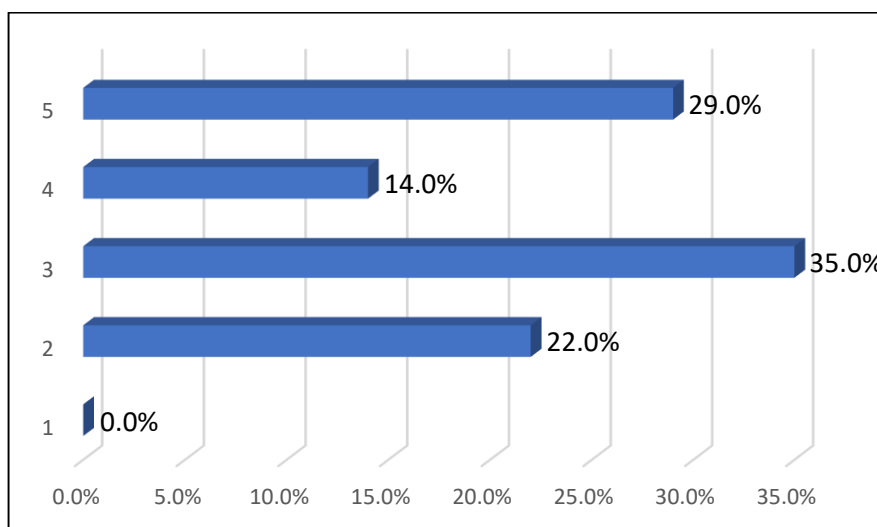
ESCALA FRECUENCIA PORCENTAJE

1	0	0.0%
2	17	22.0%
3	28	35.0%
4	11	14.0%
5	23	29.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 10

ANALIZA EL CONTENIDO DEL ÍNDICE



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 10 y figura 10, el 35,0% de estudiantes son indiferentes al analizar el contenido del índice, mientras que el 29,0% siempre lo hacen, el 22,0% pocas veces analiza el contenido del índice, y un 14,0% casi siempre lo hacen y ninguna responde que nunca lo hace.

En resumen, el 57,0% de estudiantes es indiferente o pocas veces analiza el contenido del índice, mientras que un 43,0% siempre o casi siempre lo hacen.

Si analizan el contenido del índice, a casi todas las alumnas les permite tener una idea global del contenido del texto, tal como lo hemos aplicado como estrategia de comprensión lectora algunas veces, por ello la importancia del análisis del contenido del índice, que les otorga una visión más amplia, por lo tanto, logran generalmente una mejor comprensión de lectura.

Pregunta 11: ¿Revisa la contratapa?

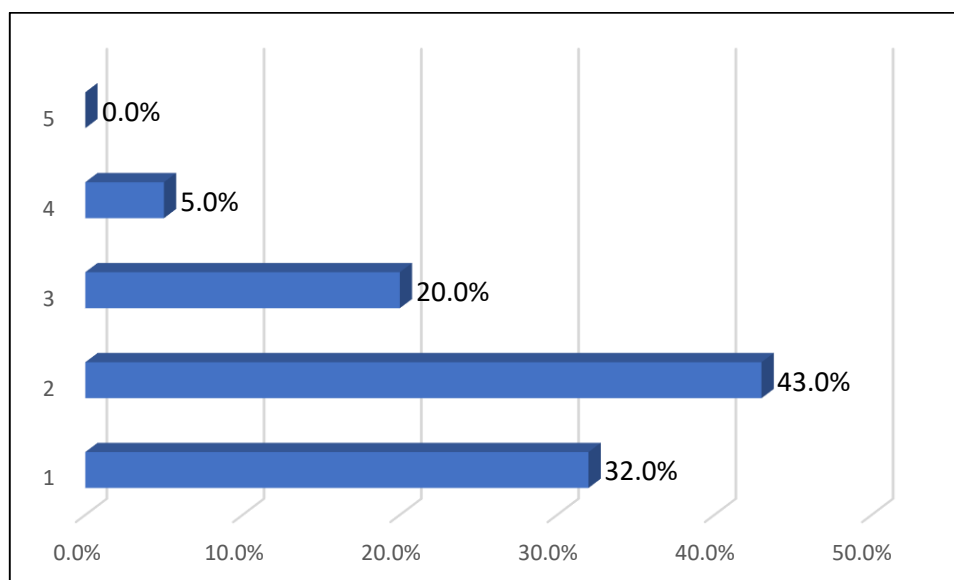
TABLA 11

REVISAR LA CONTRATAPA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	25	32.0%
2	34	43.0%
3	16	20.0%
4	4	5.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 11
REVISA LA CONTRATAPA



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 11 y figura 11, el 43,0% de estudiantes pocas veces revisa la contratapa del texto, el 32,0% nunca revisa la contratapa de un texto, el 20,0% es indiferente y solo el 5,0% casi siempre lo hace.

En resumen, el 95,0% de estudiantes es indiferente, nunca, o pocas veces revisa la contratapa del texto, lo que indica que las alumnas no se interesan por la superficie del texto, solo el 5,0% casi siempre o nunca revisa la contratapa de un texto.

La contratapa en realidad no tiene un uso determinado, pero en algunos casos allí se incluye una síntesis del texto principal o la biografía del autor, porque además mantiene la línea gráfica de la tapa.

Pregunta 12: ¿Identifica la editorial de la lectura?

TABLA 12

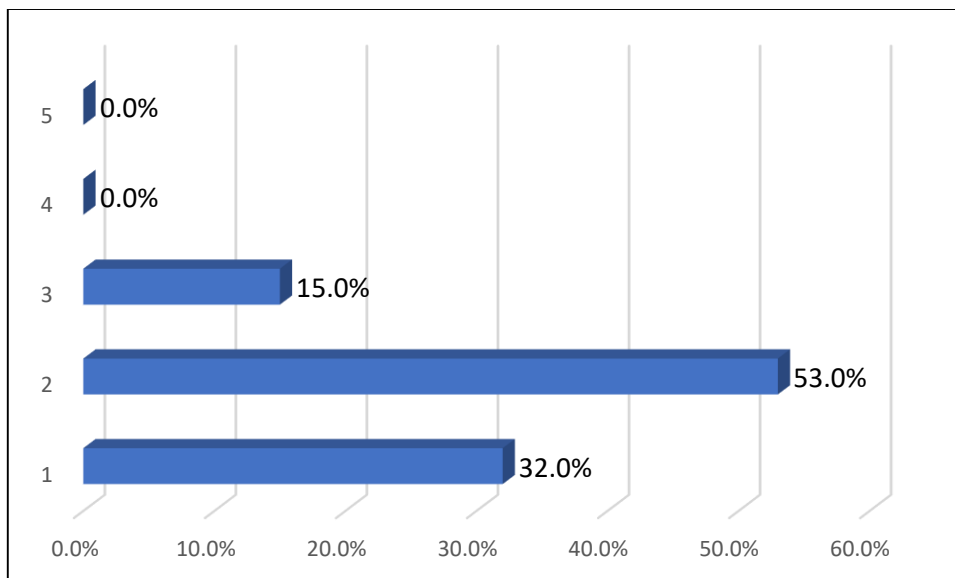
IDENTIFICA LA EDITORIAL DE LA LECTURA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	25	32.0%
2	42	53.0%
3	12	15.0%
4	0	0.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 12

IDENTIFICA LA EDITORIAL DE LA LECTURA



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 12 y figura 12, el 53,0% de estudiantes pocas veces se interesa por identificar la editorial de la lectura, el 32,0% nunca lo hace, mientras que el 15,0% es indiferente y nadie lo hace siempre o casi siempre.

En resumen, el 100,0% es indiferente y pocas veces o nunca se interesan por identificar la editorial de la lectura, generalmente por desconocimiento de las existentes, pues en nuestro medio se venden pocos libros.

En la actualidad existen cada vez menos editoriales por la logística revolucionaria de los libros en línea o a través de Internet, es decir, la imprenta está desapareciendo para dar paso al texto digital, al texto en línea, a los audiolibros, donde alguien lee todo el texto para escucharlo y no para leerlo, se han roto esquemas tradicionales y los jóvenes se aproximan cada vez más a este tipo de lectura, dejando de lado los libros tradicionales como el diccionario y la biblia, por ejemplo.

Pregunta 13: ¿Sabe por qué es importante la lectura a realizar?

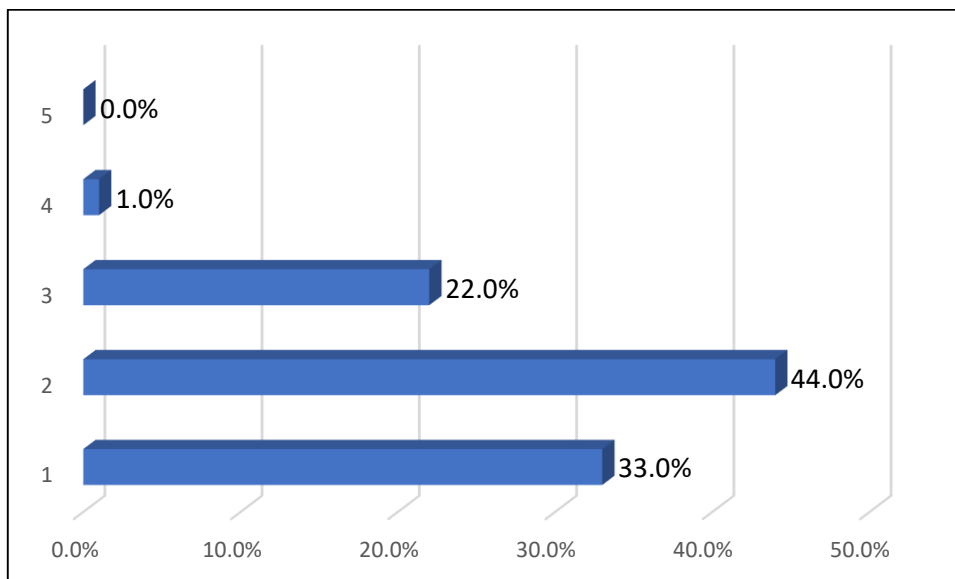
TABLA 13

SABE POR QUÉ ES IMPORTANTE LA LECTURA A REALIZAR

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	26	33.0%
2	35	44.0%
3	17	22.0%
4	1	1.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 13

SABE POR QUÉ ES IMPORTANTE LA LECTURA A REALIZAR

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 13 y figura 13, el 44,0% de estudiantes pocas veces sabe por qué es importante la lectura a realizar, el 33,0% nunca sabe por qué es importante la lectura a realizar, el 22,0% es indiferente para saber la importancia de la lectura a realizar y solo un 1,0% casi siempre sabe por qué es importante la lectura a realizar, nadie lo hace o sabe siempre.

En resumen, el 99,0 % de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca sabe por qué es importante la lectura a realizar, solo un 1,0% casi siempre sabe por qué es importante la lectura a realizar.

Este es uno de los factores más importantes por los que no se logra comprensión de lectura, ya que en nuestro medio leer no es una costumbre, son muy pocas las estudiantes que tienen interés por saber por qué es importante la lectura.

Pregunta 14: ¿Identifica el posible mensaje?

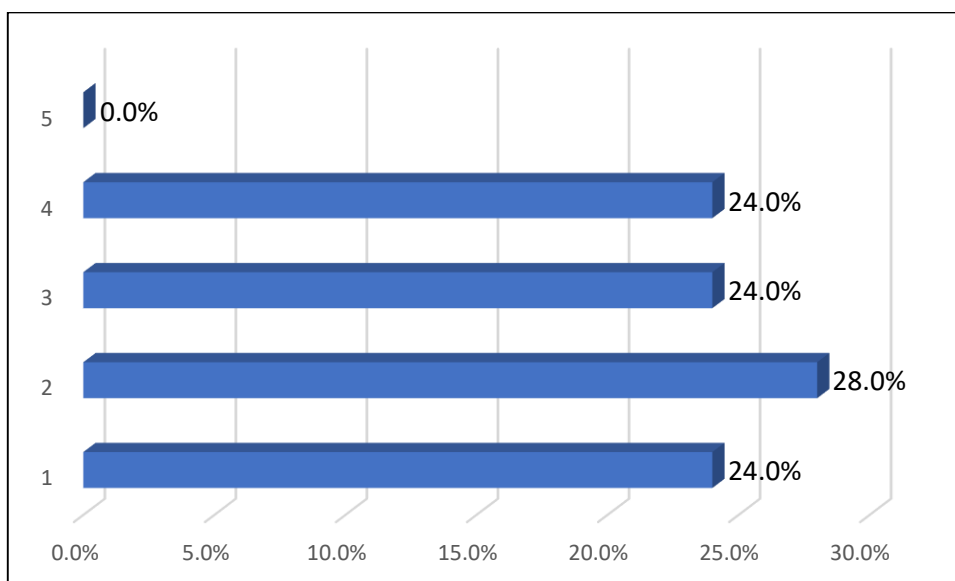
TABLA 14

IDENTIFICA EL POSIBLE MENSAJE		
ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	19	24.0%
2	22	28.0%
3	19	24.0%
4	19	24.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 14

IDENTIFICA EL POSIBLE MENSAJE



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 14 y figura 14, el 28,0% de estudiantes pocas veces identifica el posible mensaje de la lectura, el 24,0% es indiferente y otro 24,0% nunca identifica el

posible mensaje de la lectura, mientras que el 24,0% casi siempre lo hace y nadie lo hace siempre.

En resumen, el 76,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por identificar el posible, el 24,0% lo hace siempre o casi siempre.

Los que lo hacen siempre o casi siempre son la cuarta parte de estudiantes, un porcentaje pequeño cuando deberían ser la mayoría o todos, como resultado de una buena educación, lo que es bastante preocupante.

Este bajo porcentaje nos da a conocer las serias deficiencias en comprensión de lectura en el nivel de educación secundaria, donde seguramente también actúan los factores externos y secundarios que no permite a las alumnas lograr capacidades y competencias de lectura, por lo que es bastante difícil que logren identificar el posible mensaje.

Pregunta 15: ¿Realiza una lectura rápida o a vuelo de pájaro?

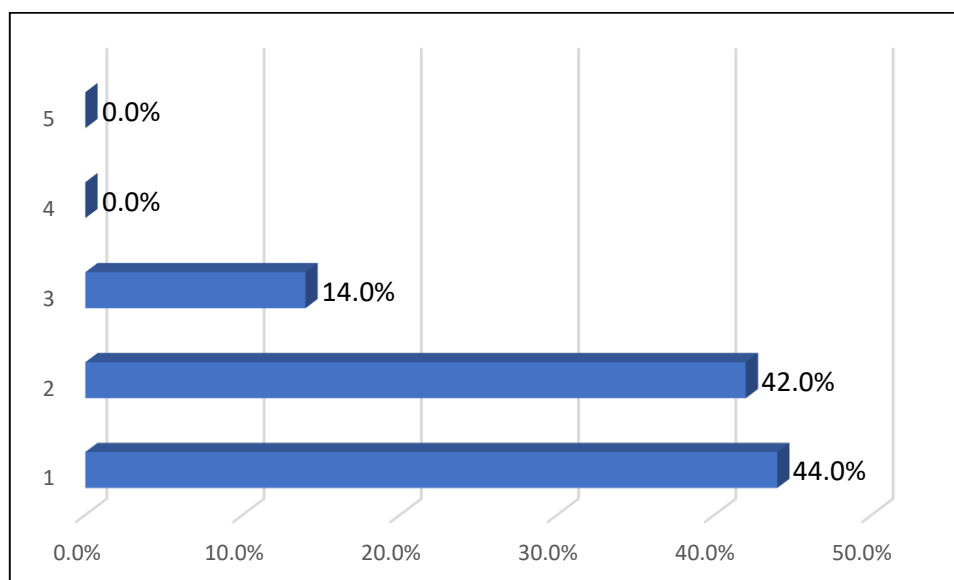
TABLA 15

REALIZA UNA LECTURA RÁPIDA O A VUELO DE PÁJARO

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	35	44.0%
2	33	42.0%
3	11	14.0%
4	0	0.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 15

REALIZA UNA LECTURA RÁPIDA O A VUELO DE PÁJARO

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 15 y figura 15, el 44,0% de estudiantes nunca realiza una lectura rápida o a vuelo de pájaro, el 42,0% lo hace pocas veces y 14,0% es indiferente a realizar una lectura rápida, mientras que nadie lo hace siempre o casi siempre.

En resumen, el 100,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por realizar una lectura rápida o a vuelo de pájaro.

Las estudiantes no cuentan con las técnicas y estrategias apropiadas para lograr altos niveles de comprensión de textos, esta es una dificultad que las profesoras del área deberíamos desarrollar de manera constante en nuestras alumnas, lo que nos falta es dedicación y ser conscientes de los propósitos de la educación y de la formación para la vida, nos falta desarrollar en nuestras estudiantes las estrategias de comprensión lectora, que les facilite enfrentar la vida de otra manera, más conscientes de su realidad.

Pregunta 16: Otros (¿cuál?):

TABLA 16

OTROS FACTORES

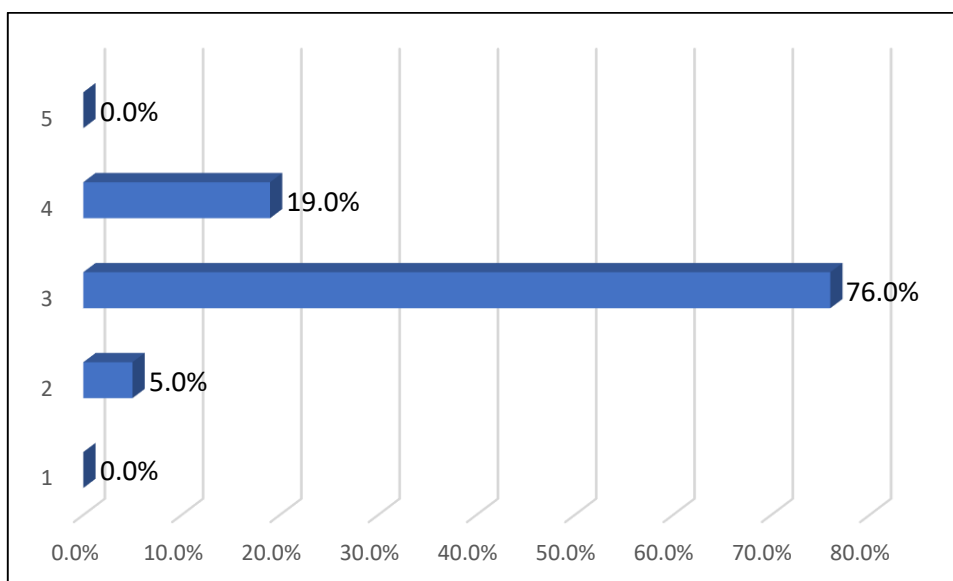
ESCALA FRECUENCIA PORCENTAJE

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	4	5.0%
3	60	76.0%
4	15	19.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 16

OTROS FACTORES



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 16 y figura 16, el 76,0% de estudiantes es indiferente, el 19% indica que si existen otros factores y solo el 5,0% indica que casi nunca o muy pocos

son los otros factores. En resumen, el 81,0% indica que no existen otros factores y solo el 19,0% manifiesta que puede haber otros factores.

Pregunta 17: ¿Subraya las ideas importantes con diferentes colores?

TABLA 17

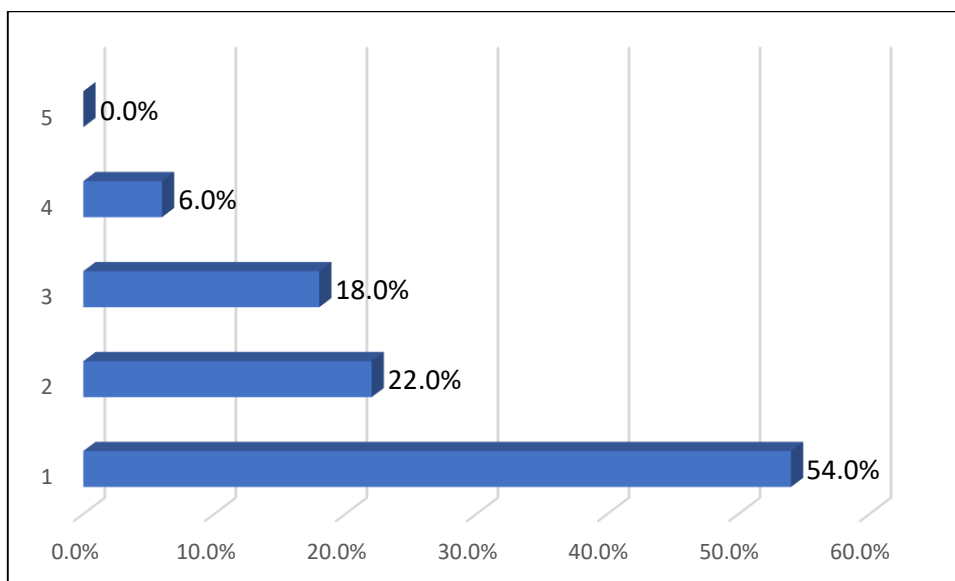
SUBRAYA LAS IDEAS IMPORTANTES CON DIFERENTES COLORES

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	43	54.0%
2	17	22.0%
3	14	18.0%
4	5	6.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 17

SUBRAYA LAS IDEAS IMPORTANTES CON DIFERENTES COLORES



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 17 y figura 17, el 54,0% de estudiantes nunca se interesa por subrayar las ideas importantes con diferentes colores, el 22,0% pocas veces lo hace, un 18,0% es indiferente, mientras que solo un 6,0% casi siempre subraya las ideas importantes con diferentes colores.

En resumen, el 94% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por subrayar las ideas importantes con diferentes colores, y solo un 6.0% subraya las ideas importantes con diferentes colores.

Este porcentaje tan bajo al aplicar la estrategia de subrayar las ideas importantes con diferentes colores durante la lectura, definitivamente influyen en la comprensión lectora, utilizando esta técnica durante la lectura, permite desarrollar ciertas capacidades de retención o memorización nemotécnica que al mismo tiempo le permitirá analizar con mayor énfasis el contenido de un texto.

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

Pregunta 18: ¿Elabora esquemas?

TABLA 18

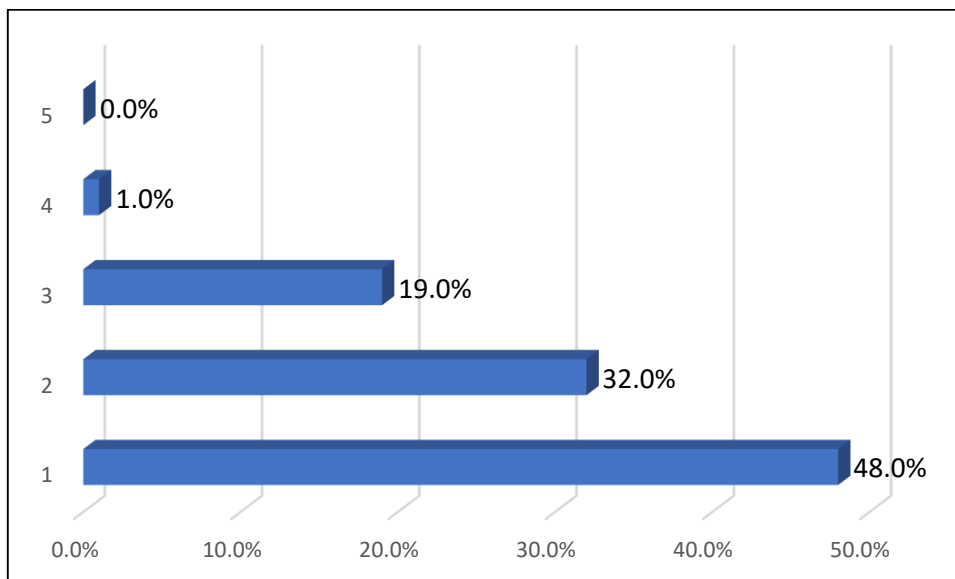
ELABORA ESQUEMAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	38	48.0%
2	25	32.0%
3	15	19.0%
4	1	1.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 18

ELABORA ESQUEMAS



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 18 y figura 18, el 48,0% de estudiantes nunca se interesa por elaborar esquemas del texto, mientras el 32,0% lo hace pocas veces, el 19,0% es indiferente a elaborar esquemas y solo un 1,0% lo realiza casi siempre.

En resumen, el 99,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por elaborar esquemas, lo cual evidencia nuevamente la falta de estrategias de comprensión lectora.

Al mismo tiempo, es muy preocupante que solo el 1,0% de estudiantes se preocupe por elaborar esquemas, pues para ello se necesita una serie de acciones previas como la lectura analítica del texto, el subrayado, la selección de ideas principales y ordenarlas de modo lógico y jerarquizado, etc.

Pregunta 19: ¿Agrupa la información?

TABLA 19

AGRUPA LA INFORMACIÓN

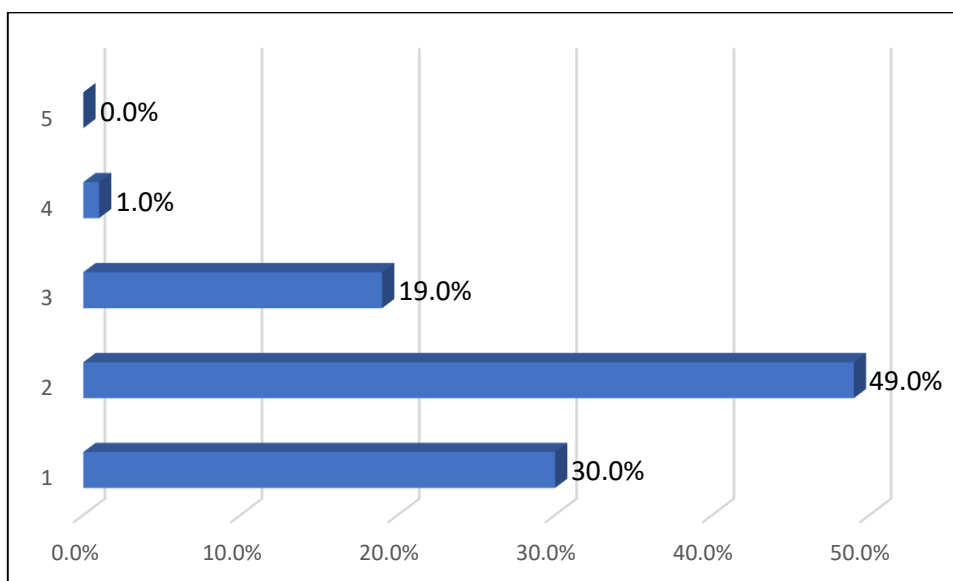
ESCALA FRECUENCIA PORCENTAJE

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	24	30.0%
2	39	49.0%
3	15	19.0%
4	1	1.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	99.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 19

AGRUPA LA INFORMACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla y figura anteriores, el 49,0% de estudiantes no agrupa la información casi nunca, el 30,0% nunca lo hace, el 19,0% es indiferente, y solo el 1%

casi siempre lo hace, nadie lo hace siempre, lo que demuestra el poco interés en agrupar la información para sistematizarla.

En resumen, el 99% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por agrupar la información, solo el 1,0% lo hace casi siempre.

Pregunta 20: ¿Ordena las ideas?

TABLA 20

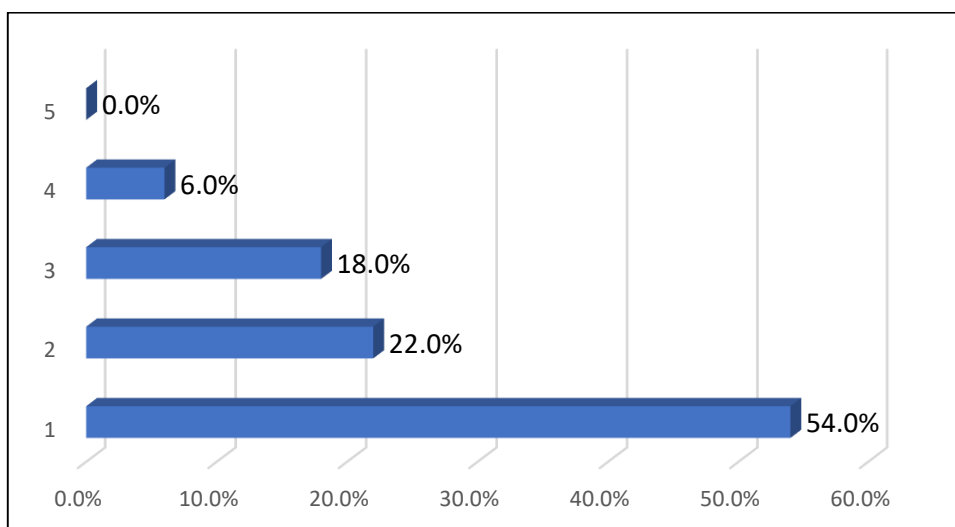
ORDENA LAS IDEAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	43	54.0%
2	17	22.0%
3	14	18.0%
4	5	6.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 20

ORDENA LAS IDEAS



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 20 y figura 20, el 56,0% de estudiantes nunca se interesa por ordenar las ideas, el 24.0% pocas veces lo hace, un 18.0% es indiferente a ordenar las ideas del texto propuesto, mientras que un 6,0% casi siempre lo hace.

En resumen, el 98,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por ordenar las ideas del texto, sólo el 6.0% lo hace casi siempre.

Siendo este uno de los factores más importantes por los que no logran comprensión lectora, se evidencia una falta de conocimiento sobre esta estrategia tan importante en el proceso de la lectura, son muy pocas las estudiantes que tiene interés por utilizar esta estrategia, ordenar las ideas del texto, lo que daría incluso la posibilidad de hacer diagramas, mapas conceptuales o mapas mentales, etc. de modo que se organizaran las ideas convenientemente.

Pregunta 21: ¿Vincula información previa y actual?

TABLA 21

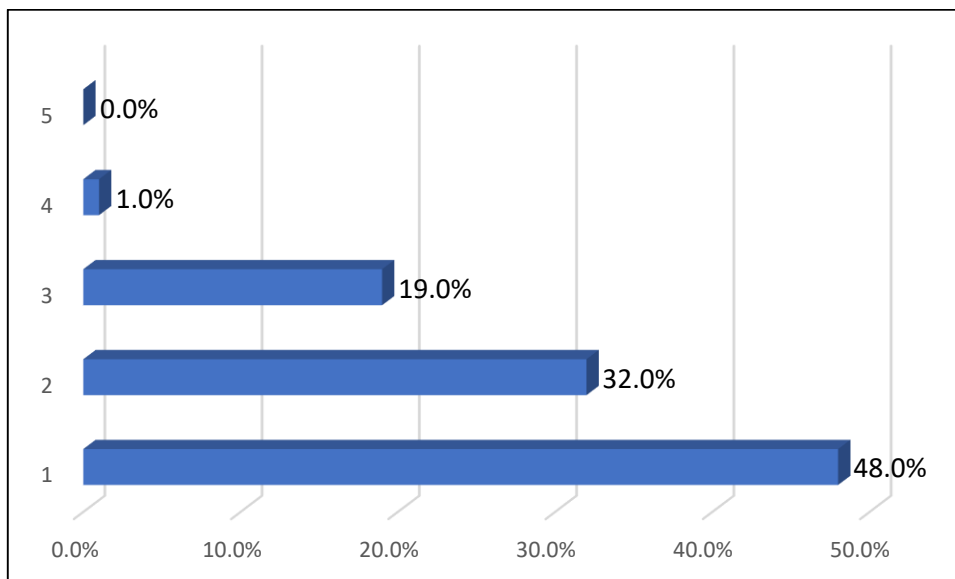
VINCULA INFORMACIÓN PREVIA Y ACTUAL

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	38	48.0%
2	25	32.0%
3	15	19.0%
4	1	1.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 21

VINCULA INFORMACIÓN PREVIA Y ACTUAL



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 21 y figura 21, el 48,0% de estudiantes nunca se interesa por vincular la información previa y actual, el 32,0% de las estudiantes lo hace pocas veces, el 19,0% es indiferente y solo el 1,0% casi siempre vincula información previa y actual.

En resumen, el 99,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por vincular información previa y actual durante el proceso de lectura, y solo el 1,0% lo hace casi siempre y logran por tal motivo una mejor comprensión.

Las alumnas evidencian desconocimiento de las estrategias, siendo una de la más importantes la de vincular la información previa y actual, sobre todo a nivel interno, cuando se necesita coger información del texto, elaborar o procesar la información, retenerla y evocarla cuando sea necesario.

Pregunta 22: ¿Jerarquiza ideas?

TABLA 22

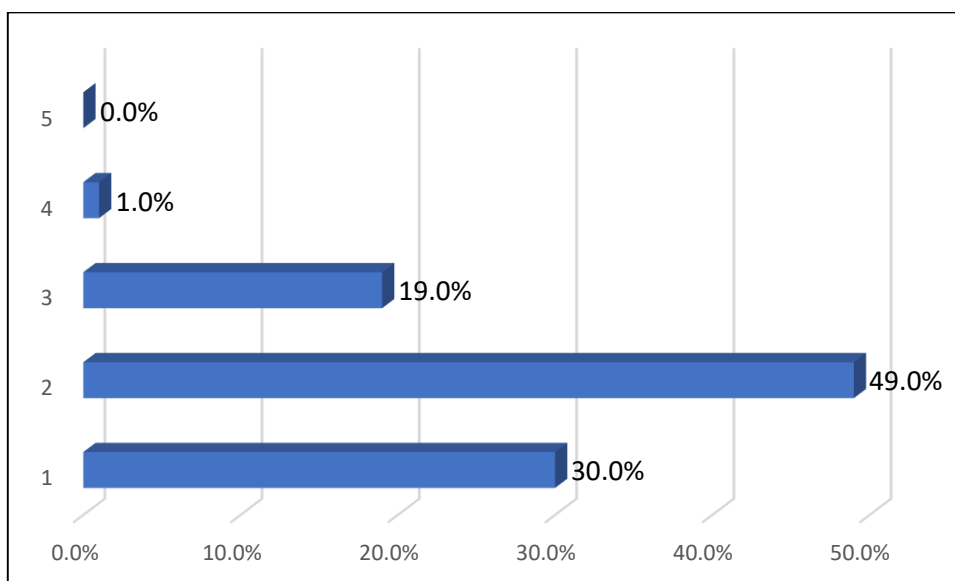
JERARQUIZA IDEAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	24	30.0%
2	39	49.0%
3	15	19.0%
4	1	1.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	99.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 22

JERARQUIZA IDEAS



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 22 y figura 22, el 49,0% de estudiantes pocas veces jerarquizan ideas durante el proceso de la lectura, el 30,0% nunca lo hace, el 19,0% es

indiferente o no se interesan por jerarquizar ideas y solo el 1,0% casi siempre lo hace, lo que es importante analizar.

En resumen, el 99,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por jerarquizar ideas del texto, sólo el 1,0% lo hace casi siempre.

Las estudiantes se interesan y jerarquizan ideas en el proceso de la lectura, obteniendo mejores resultados por el uso de esta técnica o estrategia de lectura, siendo un factor importante para lograr la comprensión de la lectura, lo que implica también el desconocimiento de esta estrategia.

La jerarquización de ideas generalmente es el resultado de la primera etapa correspondiente a la planeación del escrito, de donde obtenemos ideas e informaciones aun sin estructura y sin coherencia interna, para luego aplicar otras estrategias como el subrayado, los gráficos, los diagramas de flujo, mapas mentales, etc.

Pregunta 23: ¿Considera sus conocimientos previos?

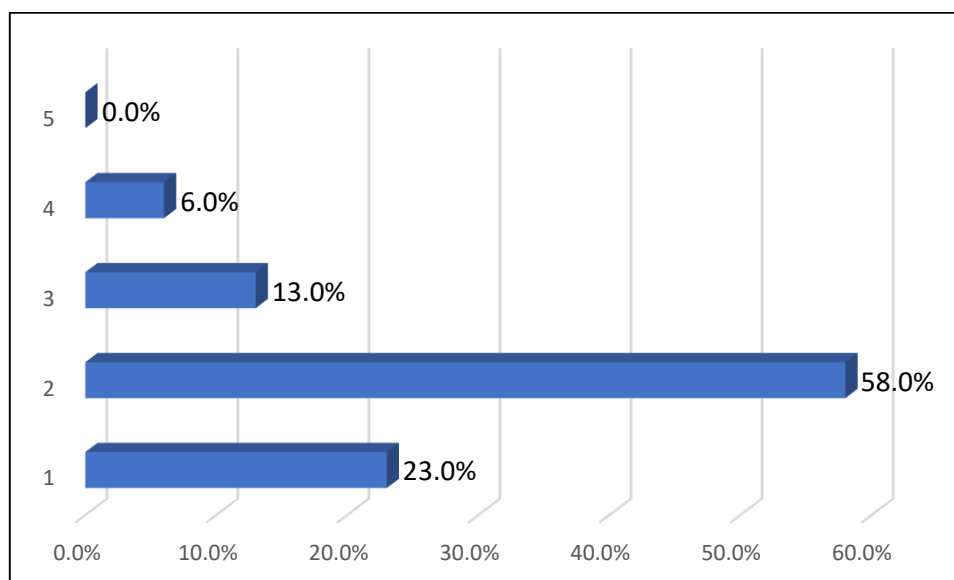
TABLA 23

CONSIDERA SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	18	23.0%
2	46	58.0%
3	10	13.0%
4	5	6.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 23

CONSIDERA SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 23 y figura 23, el 58,0% de estudiantes pocas veces se interesan por considerar sus conocimientos previos, el 23,0% nunca lo hace, el 13,0% es indiferente a considerar sus conocimientos previos y el 6,0% casi siempre considera sus conocimientos previos durante la lectura.

En resumen, el 94,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca, y solo el 6.0 % lo hace casi siempre.

Las estudiantes generalmente se interesan poco por considerar sus conocimientos previos, o hacen poco esfuerzo para lograrlo, lo que no permite la comprensión del texto. Otro aspecto a considerar seguramente es que tienen pocos conocimientos o lecturas previas, por lo que será muy poco su acervo.

Pregunta 24: ¿Relee para profundizar sobre la lectura?

TABLA 24

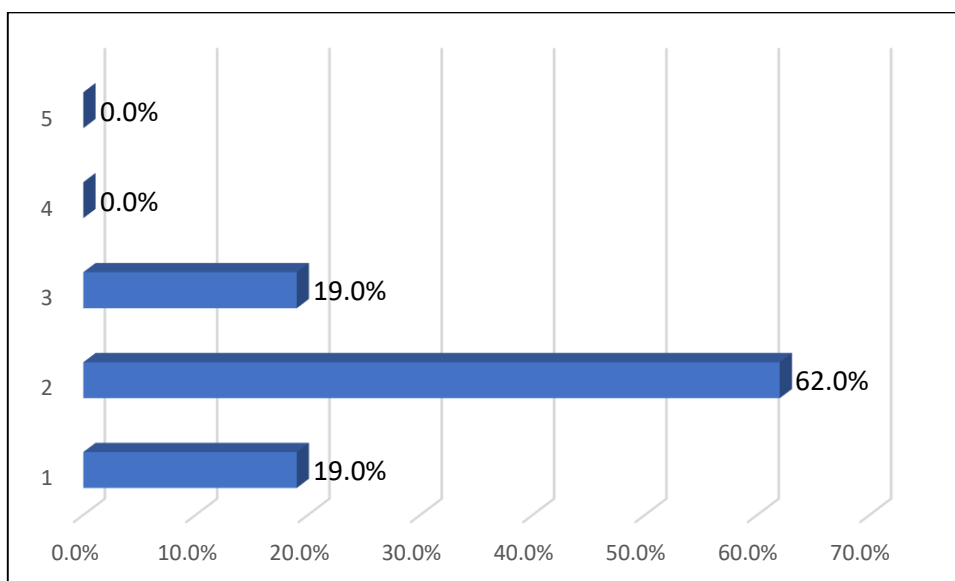
RELEE PARA PROFUNDIZAR SOBRE LA LECTURA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	15	19.0%
2	49	62.0%
3	15	19.0%
4	0	0.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 24

RELEE PARA PROFUNDIZAR SOBRE LA LECTURA



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 24 y figura 24, el 62,0% de estudiantes pocas veces se interesan por releer para profundizar sobre la lectura, el 19,0% nunca lo hace, otro 19,0%

es indiferente y no se interesan por releer para profundizar sobre la lectura, mientras que nadie lo hace siempre ni casi siempre.

En resumen, el 100,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por releer para profundizar sobre la lectura.

Pregunta 25: ¿Identifica el argumento central?

TABLA 25

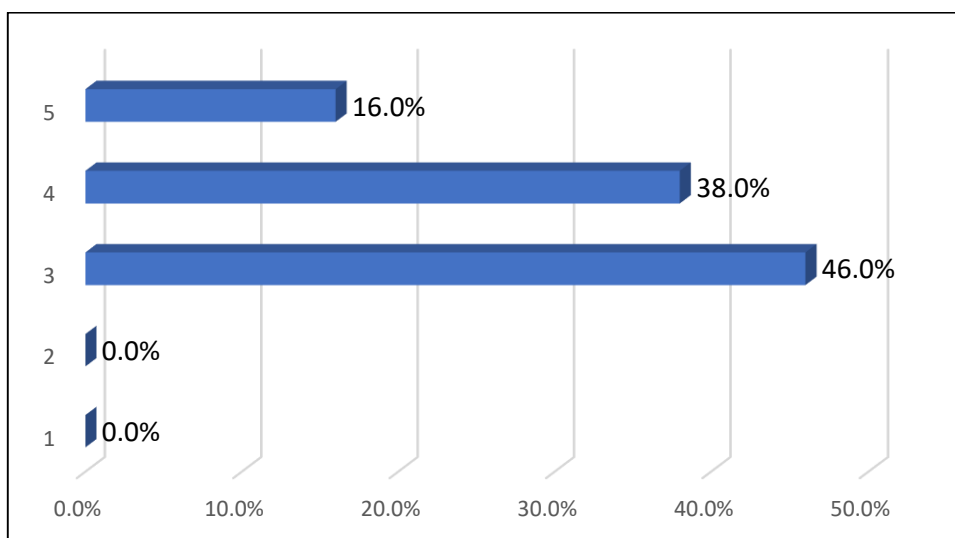
IDENTIFICA EL ARGUMENTO CENTRAL

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	36	46.0%
4	30	38.0%
5	13	16.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 25

IDENTIFICA EL ARGUMENTO CENTRAL



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 25 y figura 25, el 46,0% de estudiantes es indiferente con respecto a identificar el argumento central de la lectura, el 38,0 % casi siempre lo hace y un 16,0% lo hace siempre.

En resumen, el 46,0% de estudiantes es indiferente y no se interesan por identificar el argumento central de la lectura, mientras que el 54,0% se interesa casi siempre y siempre, por identificar el argumento central del texto.

Teniendo en cuenta que es una estrategia muy importante para lograr una buena comprensión lectora, se evidencia que este grupo de alumnas utilizan muy poco la estrategia de identificar el argumento central de la lectura, favoreciendo la comprensión de textos en todo sentido. Por ello es importante aprender a distinguir a los argumentos de algunos grupos de proposiciones que no cumplen con los requisitos necesarios para hablar de argumentos.

Pregunta 26: ¿Identifica al personaje y su papel?

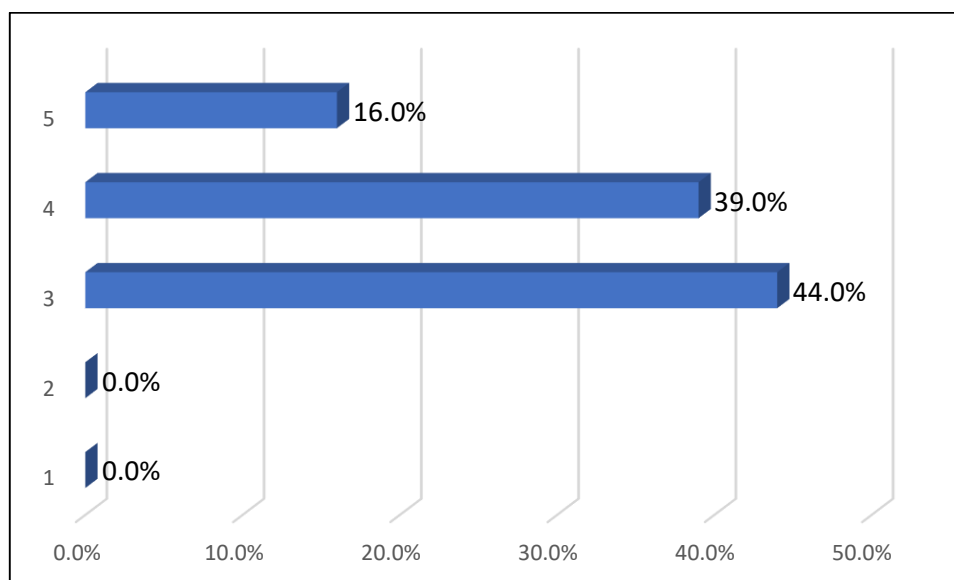
TABLA 26

IDENTIFICA AL PERSONAJE Y SU PAPEL

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	35	44.0%
4	31	40.0%
5	13	16.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 26

IDENTIFICA AL PERSONAJE Y SU PAPEL

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 26 y figura 26, el 44,0% de estudiantes es indiferente con respecto a identificar al personaje y su papel, el 39,0% casi siempre lo hace, mientras que 16,0% siempre identifica al personaje y su papel.

En resumen, el 56,0% de estudiantes, casi siempre y siempre identifican al personaje y su papel, mientras un 44,0% es indiferente.

Siendo este un factor importante para que las alumnas logren una mayor comprensión durante el proceso de la lectura, es necesario que aprendan a identificar al personaje y su papel, que ayudan a la imaginación y la creatividad, diferenciando los personajes principales o protagonistas, los lugares donde se desarrollan las acciones, etc.

Pregunta 27: ¿Elabora un resumen?

TABLA 27

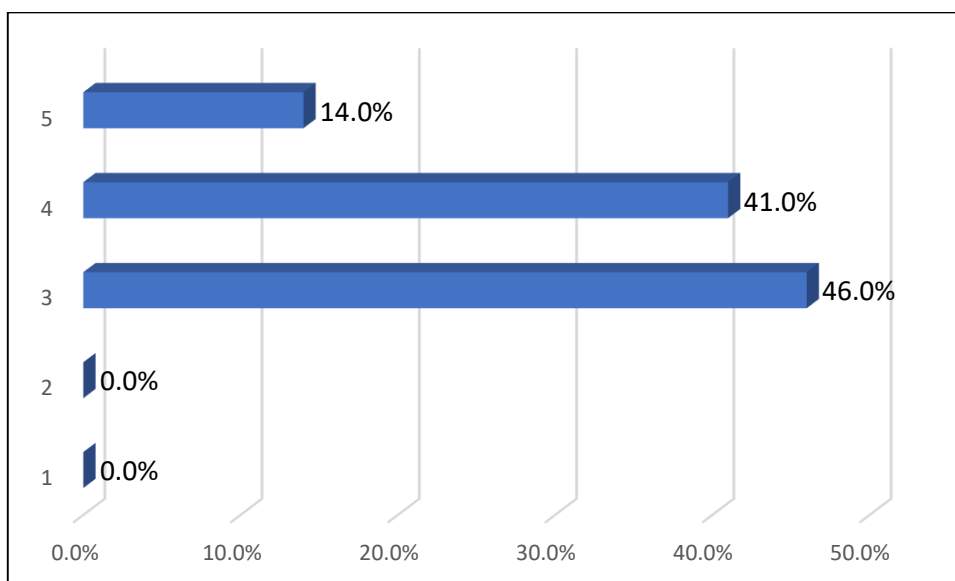
ELABORA UN RESUMEN

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	36	46.0%
4	32	41.0%
5	11	14.0%
TOTAL:	79	101.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 27

ELABORA UN RESUMEN



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 27 y figura 27, el 46,0% de estudiantes es indiferente a elaborar un resumen del texto o lectura, mientras que el 41,0% casi siempre lo hace y un

14,0% siempre elabora un resumen de la lectura, en otros grupos nadie lo hace o casi nunca lo hace.

En resumen, el 55,0% de estudiantes siempre y casi siempre elabora un resumen del texto y el 46,0% es indiferente o nunca lo hace.

Pregunta 28: ¿Parafrasea la lectura?

TABLA 28

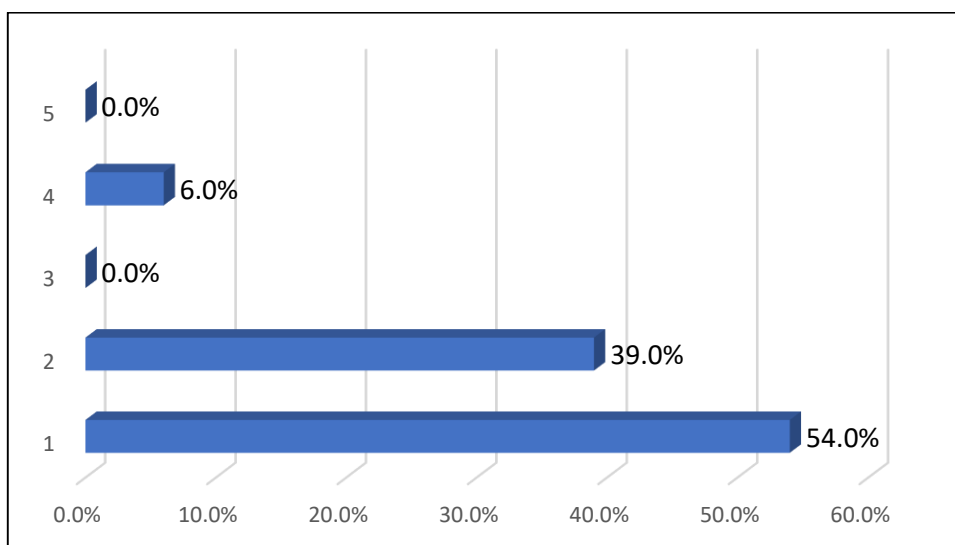
PARAFRASEA LA LECTURA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	43	54.0%
2	31	39.0%
3	0	0.0%
4	5	6.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	99.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 28

PARAFRASEA LA LECTURA



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 28 y figura 28, el 54,0% de estudiantes nunca se interesa por parafrasear la lectura, el 39,0% pocas veces lo hace, mientras que solo el 4,0% casi siempre parafrasea la lectura.

En resumen, el 93.0% de estudiantes pocas veces o nunca se interesan por parafrasear la lectura, y solo el 7,0% casi siempre parafrasea la lectura.

Parafrasear se entiende como escribir información de otro autor en tus propias palabras sin dar crédito al autor, no es un resumen de las ideas y es usada para rescribir ideas de diferente forma, pero cuidando de mencionar al autor de la fuente por lo menos en parte, sobre cuando e usan palabras exactas de alguien, por lo que será necesario citar al autor. Al parafrasear se sustituyen palabras con sinónimos o variando parte del discurso, es utilizar las ideas de otra persona, leer el original, comprenderlo, sintetizar la información y escribirla con muestras propias palabras.

Pregunta 29: ¿Identifica la idea principal?

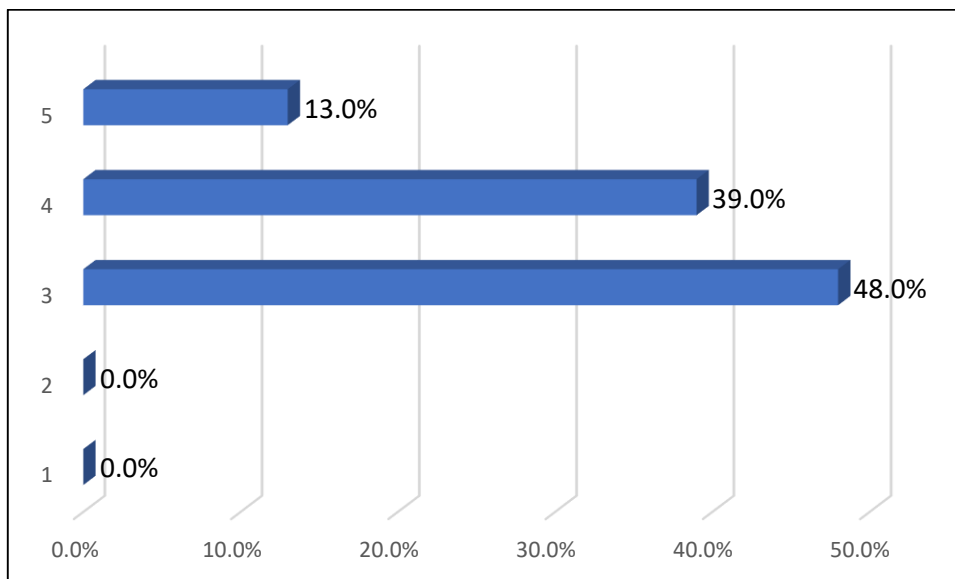
TABLA 29

IDENTIFICA LA IDEA PRINCIPAL

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	38	48.0%
4	31	39.0%
5	10	13.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 29

IDENTIFICA LA IDEA PRINCIPAL

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 29 y figura 29, el 48,0% de estudiantes no se interesa por identificar la idea principal del texto, el 39,0% casi siempre logra identificar la idea principal del texto, mientras que solo el 13,0% lo hace siempre.

En resumen, el 52,0% de estudiantes casi siempre y siempre identifican la idea principal del texto, y el 48,0% es indiferente a identificar la idea principal del texto.

Las alumnas cuando se interesan por identificar la idea principal del texto, también pueden lograr una mayor comprensión de la lectura, mientras que no hacerlo implica la falta de dominio de estas estrategias, evidencian la falta de aplicación de estrategias y recursos para lograr un buen nivel de comprensión lectora.

Pregunta 30: ¿Deduce el significado de las palabras?

TABLA 30

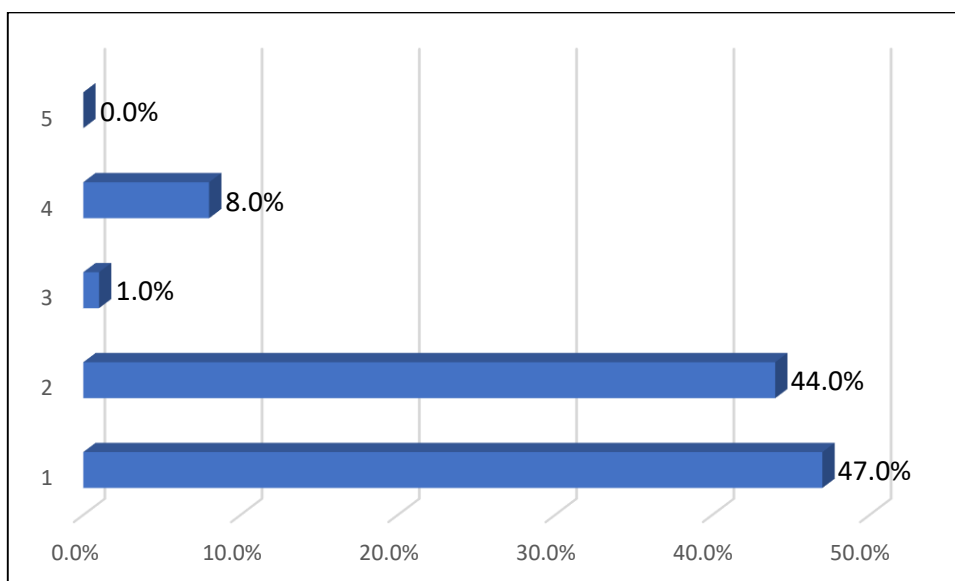
DEDUCE EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	37	47.0%
2	35	44.0%
3	1	1.0%
4	6	8.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 30

DEDUCE EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 30 y figura 30, el 47,0% de estudiantes nunca se interesa por deducir el significado de las palabras, el 44,0% lo hace pocas veces, otro 8,0% lo hace

casi siempre, y solo el 1,0% es indiferente para deducir el significado de las palabras, lo cual es muy preocupante.

En resumen, el 92% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por deducir el significado de las palabras, y solo un 8,0% deduce casi siempre el significado de las palabras.

Deducir el significado de una palabra es descubrir o inferir el significado de esa palabra partiendo de la información que se presenta en el texto, de acuerdo al entorno lingüístico, todo lo que representa por ejemplo vocablos, frases, expresiones, y sobre todo la situación en la que se encuentra la lectura y que determinan su sentido.

Para deducir el significado de una palabra es necesario contextualizarla con el entorno y sobre todo con otras palabras formando un contexto gramatical y semántico lógico y con sentido.

Pregunta 31: ¿Reconstruye las ideas principales?

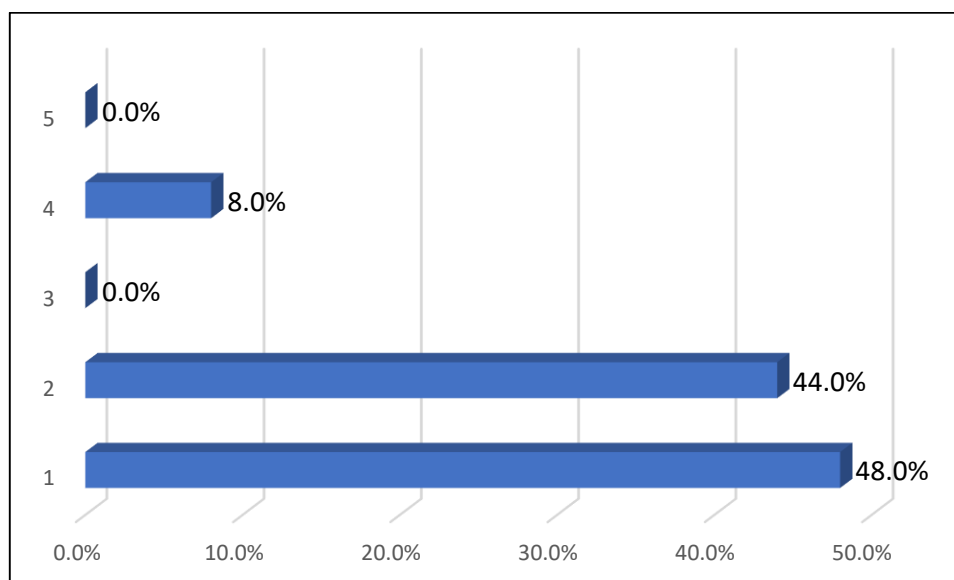
TABLA 31

RECONSTRUYE LAS IDEAS PRINCIPALES

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	38	48.0%
2	35	44.0%
3	0	0.0%
4	6	8.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 31

RECONSTRUYE LAS IDEAS PRINCIPALES

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 31 y figura 31, el 48,0% de estudiantes nunca se interesa por reconstruir las ideas principales, el 44,0% lo hace pocas veces y el 8,0% lo realiza casi siempre.

En resumen, el 92,0% de estudiantes, lo hace pocas veces o nunca se interesan por reconstruir las ideas principales del texto, siendo este uno de los factores importantes para lograr una buena comprensión, solo el 8,0% lo hace casi siempre.

La idea principal resume el texto, sea este un párrafo, una página de un texto o un capítulo completo, en todo en una sola frase u oración. La idea principal expresa siempre el aspecto esencial del texto, la que es apoyada por ideas secundarias que explican o aclaran la idea principal.

Pregunta 32: ¿Realiza sumillados y comentarios al costado o al margen de un párrafo?

TABLA 32

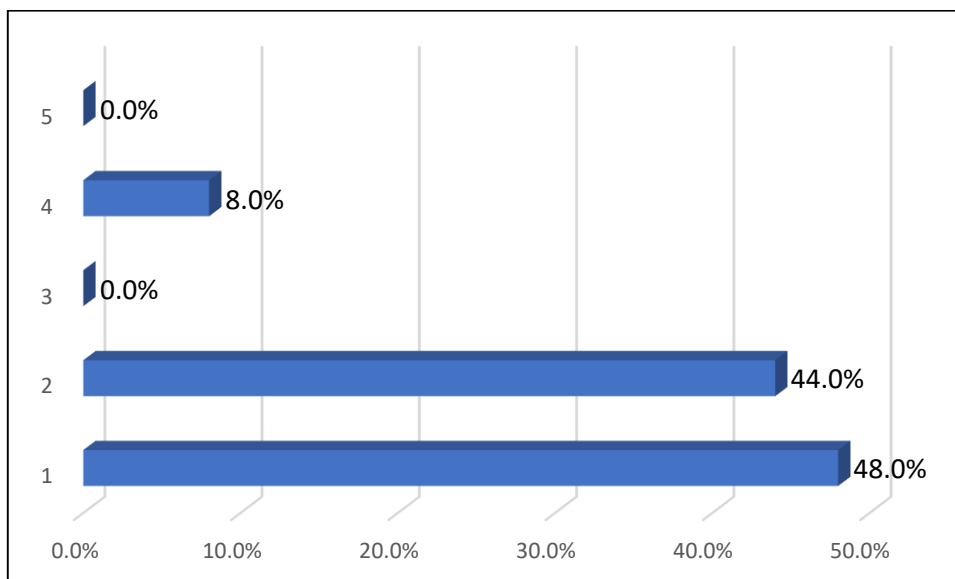
REALIZA SUMILLADOS Y COMENTARIOS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	38	48.0%
2	35	44.0%
3	0	0.0%
4	6	8.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 32

REALIZA SUMILLADOS Y COMENTARIOS



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 32 y figura 32, el 48,0% de estudiantes indica que nunca se interesa por realizar sumillados y comentarios, el 44,0% lo hace pocas veces, y solo el 8,0% lo hace casi siempre.

En resumen, el 92,0% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por realizar sumillados y comentarios, y solo el 8,0% se interesa por hacer sumillados y comentarios.

El sumillado se trata de las anotaciones al margen que hacemos mientras estudiamos, por ejemplo, pero que no todos hacemos correctamente para sacarle el máximo rendimiento.

Las notas al margen, o sumillas son las anotaciones al lado de un párrafo, generalmente a la izquierda, y que destacan las ideas principales del texto, incluso le dan un título para el contenido de ese párrafo o plasmar una duda que nos plantea y que necesitamos destacar.

Pregunta 33: Otros (¿cuál?):

TABLA 33

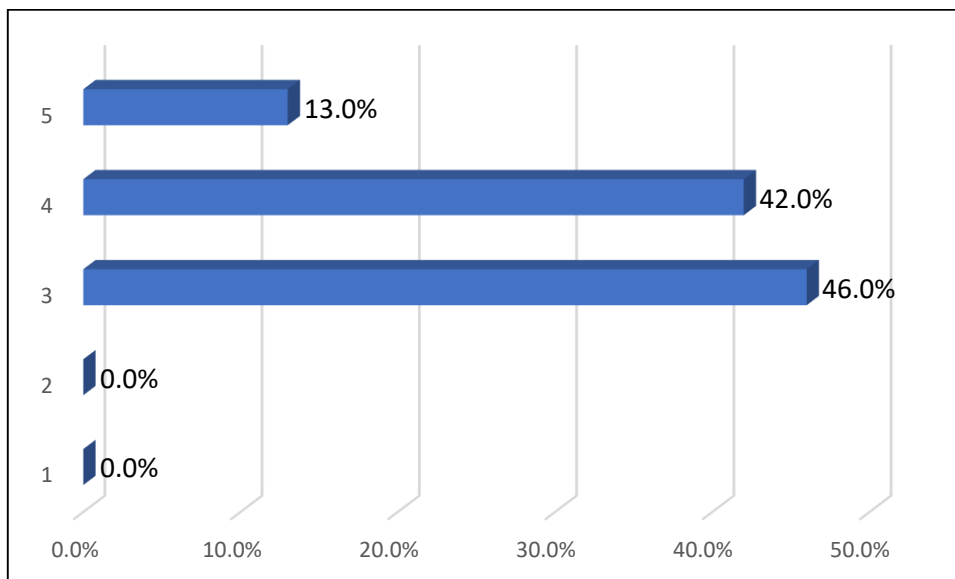
OTRAS ESTRATEGIAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	36	46.0%
4	33	42.0%
5	10	13.0%
TOTAL:	79	101.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 33

OTRAS ESTRATEGIAS



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 33 y figura 33, el 46,0% de estudiantes es indiferente el 42,0% casi siempre utiliza otra forma de realizar apuntes en la lectura, y el 13,0% lo realiza siempre y utiliza diferentes formas de hacer sumillas en la lectura.

En resumen, el 88,0% es indiferente y lo realiza casi siempre, mientras que el 13,0% lo realiza siempre.

Existen muchas estrategias de comprensión lectora, que los alumnos pueden desarrollar de forma significativa, con el propósito de resolver problemas de todas las áreas curriculares, reflexionar acerca de diversos textos, por ello la importancia de la comprensión lectora.

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA

Pregunta 34: ¿Sintetiza la lectura fácilmente?

TABLA 34

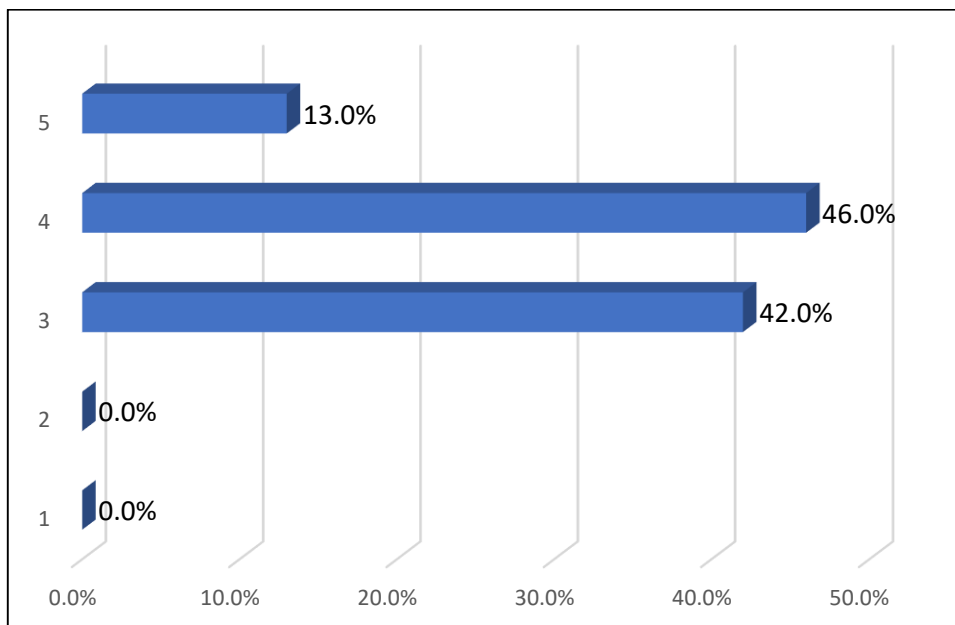
SINETETIZA LA LECTURA FÁCILMENTE

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	33	41.0%
4	36	46.0%
5	10	13.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 34

SINETETIZA LA LECTURA FÁCILMENTE



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 34 y figura 34, el 46,0% de estudiantes casi siempre sintetiza la lectura fácilmente, mientras que 42,0% es indiferente, y solo el 13,0% siempre se interesa por sintetizar la lectura.

En resumen, el 59,0% de estudiantes sintetiza la lectura fácilmente y lo hace siempre o casi siempre, mientras que el 41,0% es indiferente.

Esta estrategia es muy importante en el proceso de lectura, ya que les permite a las alumnas sintetizar la información, es decir, extraer los datos más importantes de un texto disponible en una fuente de información, y para ello es necesario leer, comprender e interpretar el mensaje o los argumentos que presenta el autor.

Para demostrar que se ha logrado una buena comprensión del texto, la mejor expresión es la síntesis.

Pregunta 35: ¿Compara y contrasta las ideas de la lectura?

TABLA 35

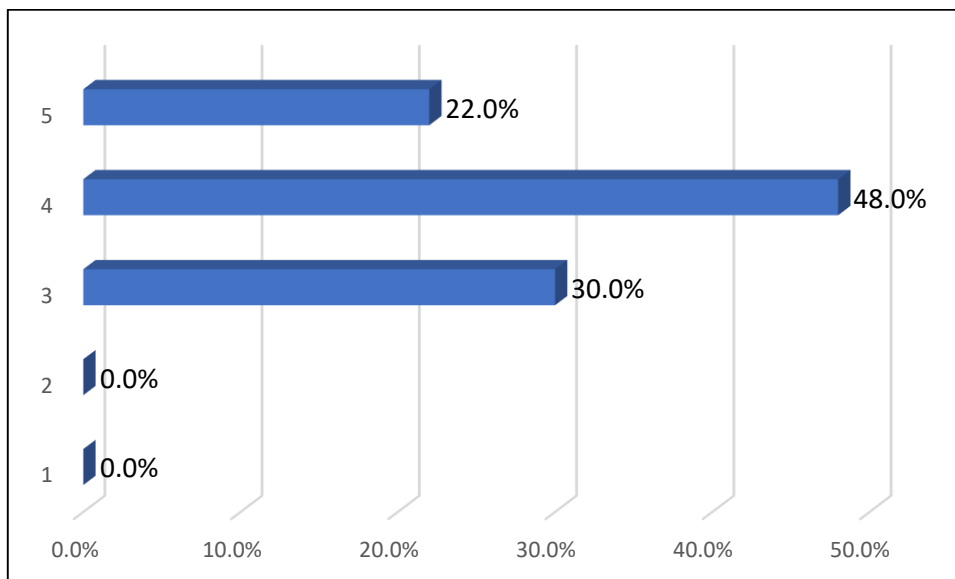
COMPARA Y CONTRASTA LAS IDEAS DE LA LECTURA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	24	30.0%
4	38	48.0%
5	17	22.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 35

COMPARA Y CONTRASTA LAS IDEAS DE LA LECTURA



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 35 y figura 35, el 48,0% de estudiantes casi siempre se interesan por comparar y contrastar las ideas de la lectura, 30,0% es indiferente y el 22,0%, lo hace siempre.

En resumen, el 70,0% de estudiantes siempre y casi siempre se interesan por comparar y contrastar las ideas de la lectura, lo que nos indica que las alumnas utilizan esta técnica para su beneficio en el estudio y sobre todo en comprensión de textos.

Esta es una técnica que sirve para clasificar y ordenar todas las ideas reunidas por ejemplo por lluvia de ideas o libremente, se agrupan las ideas por comparación y por contraste, se debe saber abstraer, eliminando los detalles superfluos de modo que se puedan reconocer características comunes a las ideas que se han reunido.

Pregunta 36: ¿Elabora mapas conceptuales?

TABLA 36

ELABORA MAPAS CONCEPTUALES

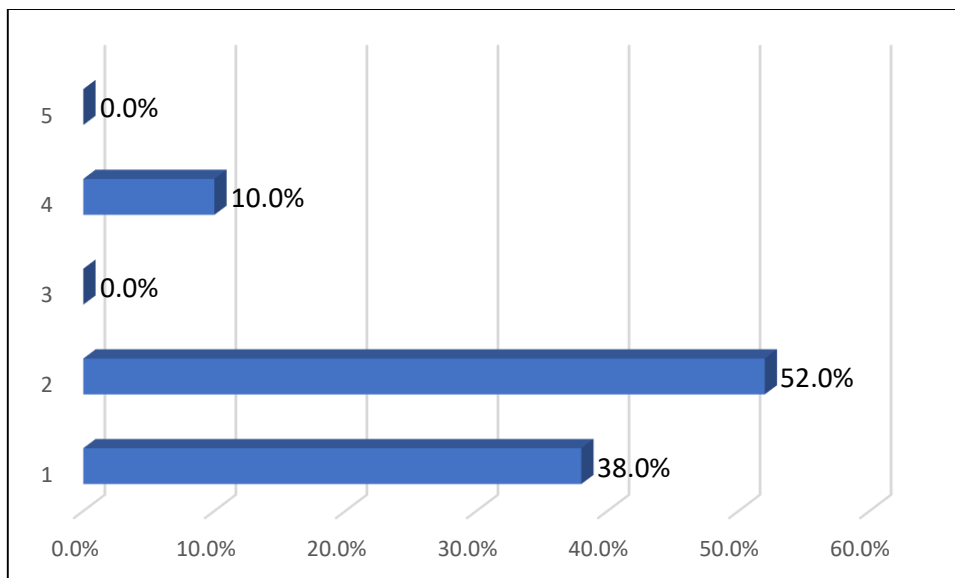
ESCALA FRECUENCIA PORCENTAJE

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	30	38.0%
2	41	52.0%
3	0	0.0%
4	8	10.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 36

ELABORA MAPAS CONCEPTUALES



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 36 y figura 36, el 52,0% de estudiantes pocas veces se interesan por elaborar mapas conceptuales, el 38,0% nunca lo hacen y solo un 10,0% casi siempre elabora mapas conceptuales.

En resumen, el 62,0% de estudiantes pocas veces o casi nunca se interesan por elaborar mapas conceptuales, y solo el 38,0% nunca lo hace.

Elaborar mapas conceptuales ayuda a organizar las ideas e identificar el propósito de la lectura, por lo que esta técnica es muy conocida por las estudiantes, por cuanto los mapas conceptuales son muy versátiles, y generalmente parten de una pregunta central sobre la cual se basa un mapa conceptual, lo que ayuda enormemente al aprendizaje de cualquier tema.

Pregunta 37: ¿Elabora redes semánticas?

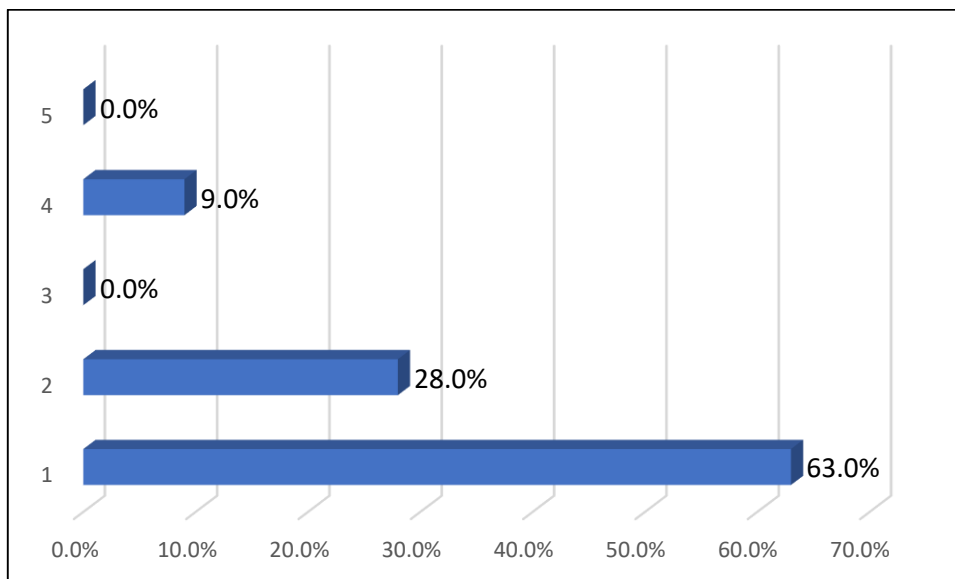
TABLA 37

ELABORA REDES SEMÁNTICAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	50	63.0%
2	22	28.0%
3	0	0.0%
4	7	9.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 37

ELABORA REDES SEMÁNTICAS

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 37 y figura 37, el 63,0% de estudiantes nunca se interesa por elaborar redes semánticas el 28,0% lo hace pocas veces lo hace, mientras que solo 9,0% lo realiza casi siempre y elabora redes semánticas.

En resumen, el 91,0% de estudiantes, lo hace pocas veces o nunca se interesan por elaborar redes semánticas, mientras que solo el 9,0% si lo hace.

Este resultado nos da a conocer la falta de aplicación y conocimiento para elaborar redes semánticas, siendo una técnica muy distinta a la demás que ayudan enormemente en la comprensión lectora, por cuanto son esquemas de representación en red, como una malla de representación del conocimiento en la que los conceptos y sus interrelaciones se representan mediante una gráfica.

Pregunta 38: ¿Elabora mapas mentales?

TABLA 38

ELABORA MAPAS MENTALES

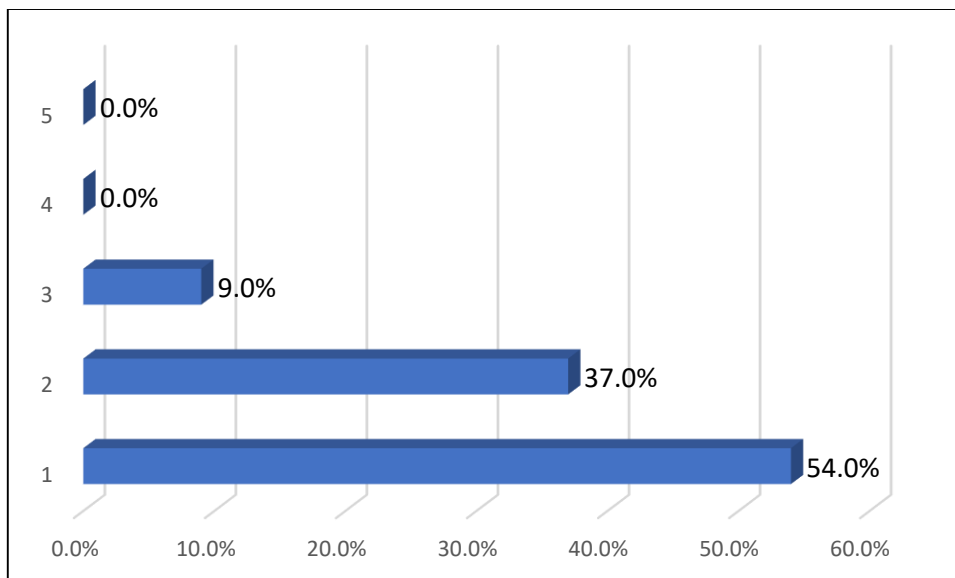
ESCALA FRECUENCIA PORCENTAJE

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	43	54.0%
2	29	37.0%
3	7	9.0%
4	0	0.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 38

ELABORA MAPAS MENTALES



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 38 y figura 38, el 54,0% de estudiantes nunca se interesa por elaborar mapas mentales, el 37,0% lo hace pocas veces, mientras que el 9,0% es indiferente para elaborar mapas mentales.

En resumen, el 100,0% de estudiantes, pocas veces o nunca se interesan por elaborar mapas mentales mientras que nadie nunca o casi nunca lo hacen.

Los mapas mentales son una excelente herramienta de estudio porque permiten memorizar gran cantidad de información, a través de la asociación de ideas utilizando imágenes, para ello primero se define y ubica la idea principal y se coloca un título del mismo, se organizan los subtemas, se desglosan los subtemas y se marcan con diferentes colores, hasta lograr un esquema que se aproxima a la explicación de una idea central.

Pregunta 39: ¿Codifica visual y semánticamente conceptos?

TABLA 39

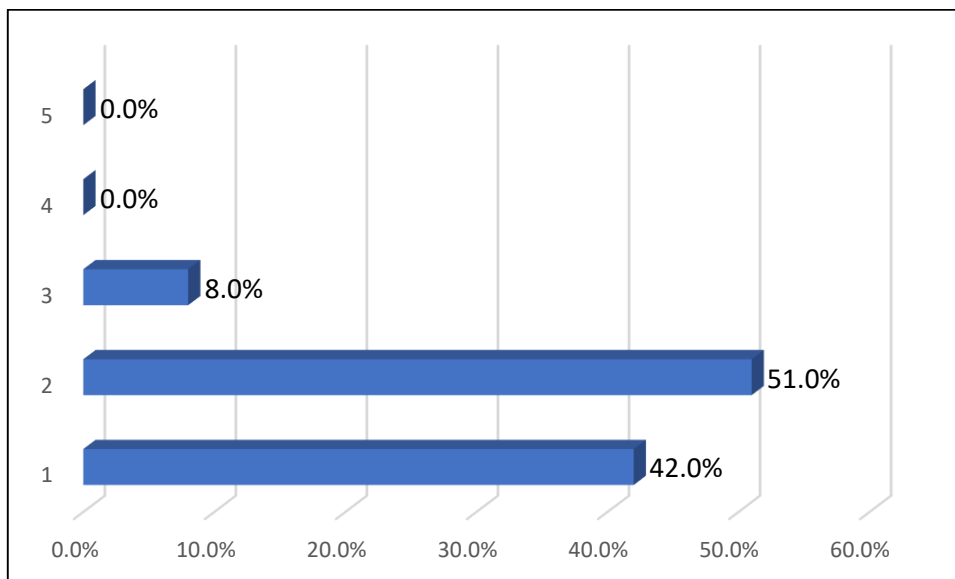
CODIFICA VISUAL Y SEMÁNTICAMENTE CONCEPTOS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	33	42.0%
2	40	51.0%
3	6	8.0%
4	0	0.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	101.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 39

CODIFICA VISUAL Y SEMÁNTICAMENTE CONCEPTOS



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 39 y figura 39, el 51,0% de estudiantes pocas veces se interesa por codificar visual y semánticamente conceptos, el 42% nunca lo hace, mientras que el 8% es indiferente.

En resumen, el 100% de estudiantes es indiferente, lo hace pocas veces o nunca se interesan por codificar visual y semánticamente conceptos.

Este porcentaje muestra el desconocimiento de las alumnas sobre esta estrategia, referida al estudio de diversos aspectos del significado, sentido o interpretación de signos lingüísticos como símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales, por cuanto la semántica codifica y decodifica los contenidos semánticos en las estructuras lingüísticas, en las formas léxicas, la estructura de las expresiones y su relación con sus referentes.

Pregunta 40: ¿Contextualiza las relaciones entre conceptos?

TABLA 40

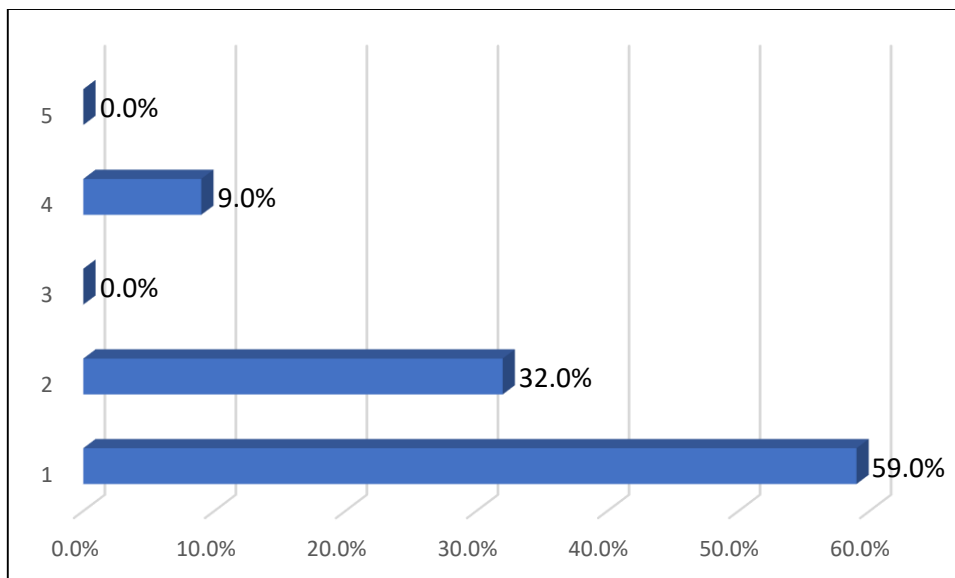
CONTEXTUALIZA LAS RELACIONES ENTRE CONCEPTOS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	47	59.0%
2	25	32.0%
3	0	0.0%
4	7	9.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 40

CONTEXTUALIZA LAS RELACIONES ENTRE CONCEPTOS



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 40 y figura 40, el 59,0% de estudiantes nunca se interesa por contextualizar las relaciones entre conceptos, el 32,0% lo hace pocas veces, y solo un 9% contextualiza casi siempre las relaciones entre conceptos.

En resumen, el 91,0% de estudiantes pocas veces o nunca se interesan por contextualizar las relaciones entre conceptos, mientras que solo el 9,0% indica que lo hace casi siempre.

Este es uno de los factores más importantes en el proceso de la lectura, y son pocas las alumnas que tiene conocimiento y logran contextualizar los conceptos, como el hecho de poner una circunstancia, hecho o discurso en relación con el entorno en que se generó, por ello la expresión se toma principalmente del ámbito discursivo, en donde un texto determinado produce una significación real en relación a otros que la rodean.

Pregunta 41: ¿Elabora otros esquemas?

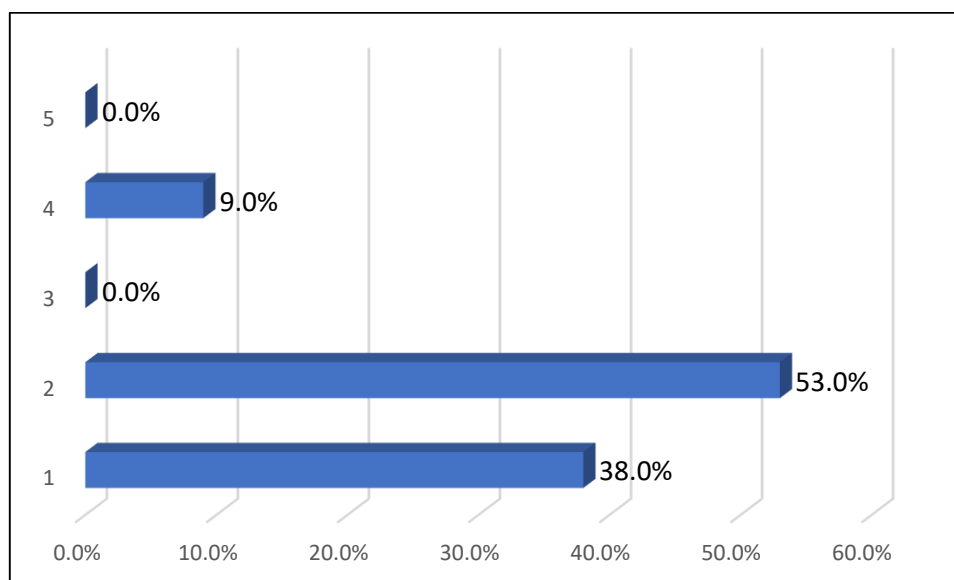
TABLA 41

ELABORA OTROS ESQUEMAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	30	38.0%
2	42	53.0%
3	0	0.0%
4	7	9.0%
5	0	0.0%
TOTAL:	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 41

ELABORA OTROS ESQUEMAS

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 41 y figura 41, el 53,0% de estudiantes pocas veces elabora otros esquemas, el 38,0% nunca lo hace, y solo el 9,0% casi siempre se interesa por elaborar otros esquemas.

En resumen, el 91,0% de estudiantes, pocas veces o nunca se interesan por elaborar otros esquemas, y solo el 9,0% elabora otros esquemas.

Estos resultados nos indican que este recurso tan importante no es utilizado. Para la comprensión y el aprendizaje de textos es necesario desarrollar procesos interactivos y constructivos, incluso implica involucrarse en una confrontación permanente de los contenidos del texto con nuestro propio conocimiento, es decir, un lector debe acudir constantemente durante el proceso de lectura a sus esquemas cognitivos propios.

Pregunta 42: Otros (¿cuál?):

TABLA 42

OTRAS ESTRATEGIAS

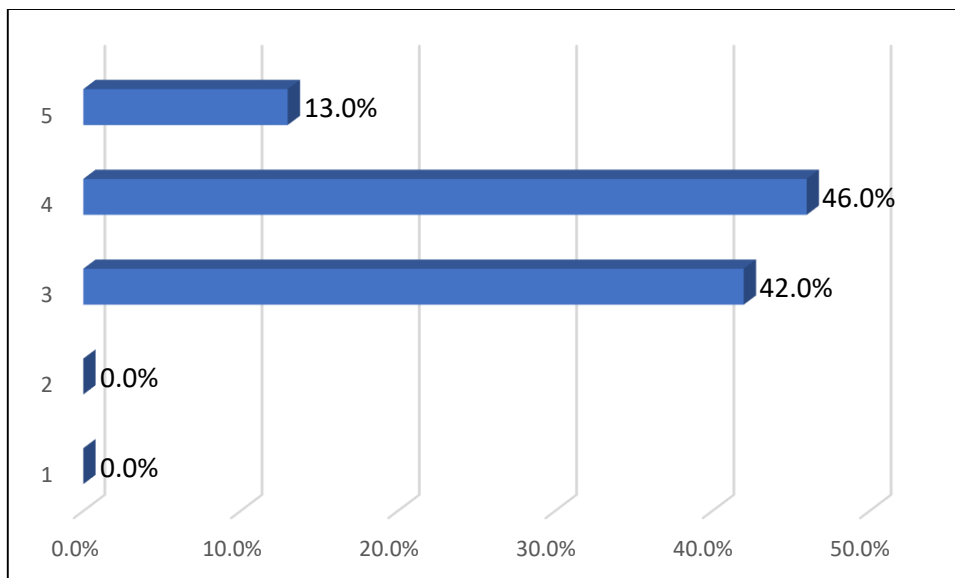
ESCALA FRECUENCIA PORCENTAJE

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	33	42.0%
4	36	46.0%
5	10	13.0%
TOTAL:	79	101.0%

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 42

OTRAS ESTRATEGIAS



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo a la tabla 42 y figura 42, el 46,0% de estudiantes indican que casi siempre emplean otras estrategias, el 42,0% es indiferente, y el 13,0% indica que nunca lo hace.

En resumen, el 46,0% de estudiantes indican que siempre emplean otras estrategias, pero el 54,0% es indiferente, pocas veces o nunca lo hace.

EN CONCLUSIÓN:

Nº	PREGUNTAS	PROM. POSIT. %
	ESTRATEGIAS GENERALES QUE ACOSTUMBRA	
1	Quando realiza una lectura. ¿Con qué frecuencia acostumbra usted a identificar los objetivos o el propósito de una lectura?	9
2	¿Con qué frecuencia utiliza usted el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoce? (Menos en un examen)	3
3	¿Con qué frecuencia relaciona usted los conocimientos previos a la lectura con la que se enfrenta por primera vez?	6
4	¿Con qué frecuencia utiliza usted los conocimientos nuevos en su vida diaria?	8
	PROMEDIO:	6,5%
	ESTRATEGIAS QUE ACOSTUMBRA ANTES DE LA LECTURA	
5	¿Elabora preguntas sobre el texto por leer?	3
6	¿Revisa las preguntas planteadas en el texto?	0
7	¿Revisa los gráficos del texto?	39
8	¿Identifica al autor?	46
9	¿Revisa el título y subtítulos?	46
10	¿Analiza el contenido del índice?	43
11	¿Revisa la contratapa?	5
12	¿Identifica la editorial de la lectura?	0
13	¿Sabe por qué es importante la lectura a realizar?	1
14	¿Identifica el posible mensaje?	24

15	¿Realiza una lectura rápida o a vuelo de pájaro?	0
16	Otros (¿cuál?):	6
	PROMEDIO:	17,75%
	ESTRATEGIAS QUE ACOSTUMBRA DURANTE LA LECTURA	
17	¿Subraya las ideas importantes con diferentes colores?	6
18	¿Elabora esquemas?	1
19	¿Agrupa la información?	1
20	¿Ordena las ideas?	6
21	¿Vincula información previa y actual?	1
22	¿Jerarquiza ideas?	1
23	¿Considera sus conocimientos previos?	6
24	¿Relee para profundizar sobre la lectura?	0
25	¿Identifica el argumento central?	54
26	¿Identifica al personaje y su papel?	55
27	¿Elabora un resumen?	55
28	¿Parafrasea la lectura?	7
29	¿Identifica la idea principal?	52
30	¿Deduce el significado de las palabras?	8
31	¿Reconstruye las ideas principales?	8
32	¿Realiza sumillados y comentarios al costado o al margen de un párrafo?	8
33	Otros (¿cuál?):	13
	PROMEDIO:	16,60%
	ESTRATEGIAS QUE ACOSTUMBRA DESPUÉS DE LA LECTURA	
34	¿Sintetiza la lectura fácilmente?	59
35	¿Compara y contrasta las ideas de la lectura?	70
36	¿Elabora mapas conceptuales?	62
37	¿Elabora redes semánticas?	9
38	¿Elabora mapas mentales?	0
39	¿Codifica visual y semánticamente conceptos?	0
40	¿Contextualiza las relaciones entre conceptos?	9
41	¿Elabora otros esquemas?	9
42	Otros (¿cuál?):	46
	PROMEDIO:	29,33%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los promedios porcentuales sobre la aplicación de estrategias de comprensión lectora los resultados son:

1. Estrategias generales que acostumbra: 6,5%
 2. Estrategias que acostumbra antes de la lectura: 17,75%
 3. Estrategias que acostumbra durante la lectura: 16,60%
 4. Estrategias que acostumbra después de la lectura: 29,33%
- El promedio general de la aplicación de estrategias de comprensión lectora, de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, considerando las estrategias generales, estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura es de 17,6%.
 - El promedio de la aplicación de estrategias generales, al identificar los objetivos de una lectura, si utiliza el diccionario, relaciona los conocimientos previos a la lectura o utiliza los conocimientos nuevos en su vida diaria, es de 6,5%
 - En promedio la aplicación de estrategias que acostumbran las estudiantes antes de la lectura es de 17,75%
 - En promedio la aplicación de estrategias que acostumbran las estudiantes durante la lectura es de 16,6%
 - En promedio la aplicación de estrategias que acostumbran las estudiantes después de la lectura es de 29,33%

2.10.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

La aplicación de una prueba de comprensión lectora fue necesaria para conocer el nivel de comprensión lectora de cada una de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, con 4 textos de nivel intermedio, con 20 preguntas en total, 5 preguntas para cada una de las etapas: antes, durante y después de la lectura, similares a los aplicado por la evaluación PISA para estudiantes de educación secundaria de 15 años, que en el caso de Perú se toma a los estudiantes de cuarto grado.

Tal como se conoce, las pruebas PISA se articulan a partir de un estímulo: texto, gráfico, imagen, de donde parten diferentes ítems. En las pruebas que se presentan están disponibles estímulos, ítems y criterios de corrección. Además, se recogen los procesos que evalúan las diferentes pruebas.

Las pruebas de comprensión lectora fueron aplicadas a los cuatros salones de quinto de secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar:

- a. Sección “A”, con 18 alumnas en total,
- b. Sección “B”, con 20 alumnas en total, de las cuales solo participaron 19.
- c. Sección “C”, con 18 alumnas en total,
- d. Sección “D”, con 18 alumnas en total,

A continuación, veamos los resultados de la prueba aplicada a las estudiantes de la sección de quinto grado “A”.

TABLA 43
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
QUINTO GRADO “A”

LISTA DE ESTUDIANTES POR SECCIÓN - AÑO LECTIVO 2019									
GRADO:	5	SECCIÓN:	A						
TUTOR:									
N° O.	EXAMEN 1				EXAMEN 2				PROMEDIO
	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 1	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 2	
1	9	6	5	7	12	11	5	9	8
2	7	5	3	5	8	7	4	6	6
3	8	9	7	8	13	10	5	9	9
4	6	6	5	6	8	5	5	6	6
5	7	4	5	5	9	9	4	7	6
6	12	9	7	9	13	10	5	9	9
7	8	6	3	10	14	13	10	12	11
8	11	8	6	8	12	11	8	10	9
9	5	4	2	4	7	5	4	5	5
10	9	5	4	6	13	11	7	10	8
11	9	8	5	7	10	6	6	7	7
12	5	5	3	4	9	6	4	6	5
13	4	6	3	4	6	4	3	4	4
14	7	8	4	6	9	8	5	7	7
15	8	7	4	6	10	9	6	8	7
16	9	8	5	7	10	7	5	7	7
17	8	9	5	7	9	9	4	8	8
18	13	10	5	9	13	12	9	11	10

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, los resultados de quinto grado “B”. La evaluación fue aplicada en dos oportunidades para promediar los resultados como una evaluación única, de modo que se pueda verificar la variable dependiente sobre comprensión lectora. Además, en cada prueba se evalúan los indicadores: literal, inferencial y crítico, como corresponde a estudiantes de quinto grado de secundaria.

TABLA 44
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
QUINTO GRADO “B”

LISTA DE ESTUDIANTES POR SECCIÓN - AÑO LECTIVO 2019									
GRADO:	5	SECCIÓN:	B						
TUTOR:									
N° O.	EXAMEN 1				EXAMEN 2				PROMEDIO
	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 1	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 2	
1	11	9	5	8	11	9	5	8	8
2	9	8	4	7	9	7	3	6	7
3	7	5	4	5	9	6	4	6	6
4	6	6	4	5	8	6	5	6	6
5	8	6	5	6	12	10	6	9	8
6	7	7	5	6	12	9	7	6	6
7	10	6	6	7	12	9	4	8	8
8	7	5	4	5	8	4	4	5	5
9	10	6	6	7	7	7	5	6	7
10	10	7	5	7	12	10	6	9	8
11	9	8	5	7	11	11	6	9	8
12	8	7	4	6	8	6	5	6	6
13	6	6	4	5	9	6	4	6	6
14	7	8	4	6	11	9	8	9	8
15	10	8	4	7	12	9	7	9	8
16	9	6	4	6	11	10	7	9	8
17	8	6	5	6	10	8	7	8	7
18	6	5	5	5	9	8	5	7	6
19									
20	8	7	3	6	7	5	4	5	6

Fuente: Elaboración propia

A continuación, los resultados de quinto grado “C”.

La evaluación fue aplicada en dos oportunidades para promediar los resultados como una evaluación única, de modo que se pueda verificar la variable dependiente sobre comprensión lectora. Además, en cada prueba se evalúan los indicadores: literal, inferencial y crítico, como corresponde a estudiantes de quinto grado de secundaria.

TABLA 45
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
QUINTO GRADO “C”

LISTA DE ESTUDIANTES POR SECCIÓN - AÑO LECTIVO 2019									
GRADO:	5	SECCIÓN:		C					
TUTOR:									
N° O.	EXAMEN 1				EXAMEN 2				PROMEDIO
	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 1	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 2	
1	10	7	5	7	9	6	5	7	7
2	9	8	4	7	11	9	5	8	8
3	7	5	4	5	8	6	5	6	6
4	11	9	5	8	12	10	9	10	9
5	12	11	5	9	13	12	9	11	10
6	11	9	8	9	10	8	5	8	9
7	10	6	6	7	10	9	6	8	8
8	9	9	4	7	10	10	5	8	8
9	11	8	6	8	10	7	8	8	8
10	13	9	6	9	9	8	8	8	9
11	11	8	6	8	10	10	8	9	9
12	8	7	4	6	11	9	5	8	7
13	9	8	8	8	9	9	7	8	8
14	9	8	5	7	10	8	7	8	8
15	9	8	8	8	12	11	8	10	9
16	11	9	5	8	11	10	7	9	9
17	12	10	6	9	11	9	8	9	9
18	9	10	6	8	10	9	9	9	9
19	8	9	5	7	9	8	7	8	8
20	11	8	6	8	13	10	8	10	9

Fuente: Elaboración propia

A continuación, los resultados de quinto grado “D”.

La evaluación fue aplicada en dos oportunidades para promediar los resultados como una evaluación única, de modo que se pueda verificar la variable dependiente sobre comprensión lectora. cada prueba se evalúan los indicadores: literal, inferencial y crítico, como corresponde a estudiantes de quinto grado de secundaria.

TABLA 46
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
QUINTO GRADO “D”

LISTA DE ESTUDIANTES POR SECCIÓN - AÑO LECTIVO 2019									
GRADO:	5	SECCIÓN:		D					
TUTOR:									
N° O.	EXAMEN 1				EXAMEN 2				PROMEDIO
	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 1	LIT.	INF.	CRIT.	Prom 2	
1	10	9	6	8	11	11	10	10	9
2	11	9	8	9	12	11	11	11	10
3	3	2	2	2	3	3	2	3	3
4	11	9	5	8	11	11	9	10	9
5	12	11	5	9	11	9	8	9	9
6	7	7	5	6	9	9	6	8	7
7	7	6	5	6	7	6	6	6	6
8	9	9	7	8	11	11	9	10	9
9	11	9	8	9	11	9	8	9	9
10	9	9	6	8	11	8	6	8	8
11	11	9	8	9	13	9	9	10	10
12	12	11	8	10	12	12	10	11	11
13	9	8	8	8	9	8	8	8	8
14	8	6	5	6	9	8	5	7	7
15	11	11	9	10	14	12	8	11	11
16	13	11	10	11	13	12	10	12	12
17	12	10	6	9	10	9	8	9	9
18	6	5	5	5	9	8	5	7	6
19	8	9	5	7	10	10	7	9	8
20	7	5	4	5	7	7	5	6	6
21	8	9	5	7	6	6	6	6	7

Fuente: Elaboración propia.

EN CONCLUSIÓN:

De acuerdo a los promedios de cada salón o sección y considerando una única base de datos de las aulas “A”, “B”, “C” y “D”, con la protección debida de la identidad de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, el promedio general de comprensión lectora es la siguiente:

Nº	Nº DE ORDEN POR /AULA	CALIFICACIONES: AULAS A, B, C, D	PROMEDIO POR AULA
1	1	8	
2	2	6	
3	3	9	
4	4	6	
5	5	6	
6	6	9	
7	7	11	
8	8	9	
9	9	5	
10	10	8	
11	11	7	
12	12	5	
13	13	4	
14	14	7	
15	15	7	
16	16	7	
17	17	8	
18	18	10	7,33
19	1	8	
20	2	7	
21	3	6	
22	4	6	
23	5	8	
24	6	6	
25	7	8	
26	8	5	
27	9	7	
28	10	8	
29	11	8	
30	12	6	
31	13	6	
32	14	8	
33	15	8	
34	16	8	
35	17	7	
36	18	6	
37	19	6	
38	20	6	6,9
39	1	7	
40	2	8	
41	3	6	
42	4	9	

43	5	10	
44	6	9	
45	7	8	
46	8	8	
47	9	8	
48	10	9	
49	11	9	
50	12	7	
51	13	8	
52	14	8	
53	15	9	
54	16	9	
55	17	9	
56	18	9	
57	19	8	
58	20	9	8,35
59	1	9	
60	2	10	
61	3	3	
62	4	9	
63	5	9	
64	6	7	
65	7	6	
66	8	9	
67	9	9	
68	10	8	
69	11	10	
70	12	11	
71	13	8	
72	14	7	
73	15	11	
74	16	12	
75	17	9	
76	18	6	
77	19	8	
78	20	6	
79	21	7	8.29
	Promedio general:		7,33

Fuente: Elaboración propia.

- El promedio general de comprensión lectora de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar es de 7,73 puntos sobre 20.
- El promedio de comprensión lectora de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar por grupos es: sección “A” es de 7,33 puntos, de la sección “B” es de 6,9 puntos, de la sección “C” es de 8,35 puntos y de la sección “D” es de 8,29 puntos.

2.11 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ESTADÍSTICA

Considerando que se tiene a la variable independiente una base de datos, tal como se puede observar en el anexo respectivo, producto de una encuesta sobre la aplicación de estrategias de comprensión lectora aplicadas: antes, durante y después de la lectura, y a la variable dependiente como resultado de la aplicación de dos exámenes de comprensión lectora, con un promedio final, que conforman otra base de datos con las notas promedio que reflejan el nivel de comprensión lectora, se realiza el análisis de correlación de ambas variables mediante el programa SPSS V.25.

Para elegir la prueba estadística primeramente se realiza la prueba de normalidad de ambas variables, tal como se observa en la Tabla 47 con los siguientes resultados:

TABLA 47

PRUEBA DE NORMALIDAD DE LAS VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA	79	100.0%	0	0.0%	79	100.0%
EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA	79	100.0%	0	0.0%	79	100.0%

Fuente: Elaboración propia en el programa SPSS V.25

De acuerdo a los resultados de la aplicación en el programa SPSS V.25 el porcentaje indica que se han considerado el 100% de los datos, de las secciones “A”, “B”, “C”, y “D”, con los que se calculan los descriptores estadísticos, las medidas de

centralización y de dispersión, etc. así como rangos máximos y mínimos, etc. que integran la información estadística necesaria.

Veamos a continuación en la Tabla 48, la información descriptiva de la base de datos de ambas variables.

TABLA 48
DESCRIPTIVOS ESTADÍSTICO SPSS V.25

Descriptivos			Estadístico	Desv. Error
ESTRATEGIAS DE C.L.	Media		2.2658	.05002
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2.1662	
		Límite superior	2.3654	
	Media recortada al 5%		2.2398	
	Mediana		2.0000	
	Varianza		.198	
	Desv. Desviación		.44459	
	Mínimo		2.00	
	Máximo		3.00	
	Rango		1.00	
	Rango intercuartil		1.00	
	Asimetría		1.081	.271
	Curtosis		-.854	.535
EVAL C.L.	Media		7.7342	.18523
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7.3654	
		Límite superior	8.1029	
	Media recortada al 5%		7.7328	
	Mediana		8.0000	

Varianza	2.710	
Desv. Desviación	1.64635	
Mínimo	3.00	
Máximo	12.00	
Rango	9.00	
Rango intercuartil	3.00	
Asimetría	-.109	.271
Curtosis	.326	.535

Fuente: Elaboración propia en el programa SPSS V.25

En la Tabla 49, se presentan los resultados de la prueba de normalidad de ambas variables, que al ser los datos mayores a 50 se toma la prueba de estadística de Kolmogorov-Smirnov, que incluye la corrección de significación de Lilliefors:

TABLA 49
PRUEBA DE NORMALIDAD DE AMBAS VARIABLES

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	.459	79	.000	.551	79	.000
EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	.159	79	.000	.959	79	.013

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia en el programa SPSS V.25

A continuación, planteamos las hipótesis de normalidad:

H1: La distribución de las variables de estudio son normales.

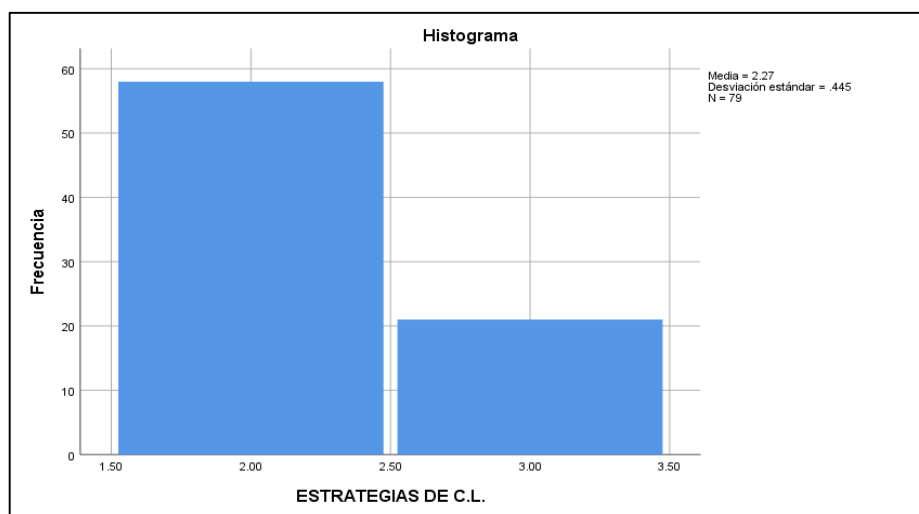
H0: La distribución de las variables de estudio NO son normales.

Los resultados de Kolmogorov-Smirnov corroboran que el nivel de significancia de ambas variables es 0,00 es decir, el P valor es < que alfa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, la distribución de ambas variables de estudio NO son normales,

lo que corrobora que ambas variables son ordinales, por lo tanto, corresponde aplicar una de las pruebas no paramétricas que, en este caso, por su amplitud de análisis elegimos la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

FIGURA 43

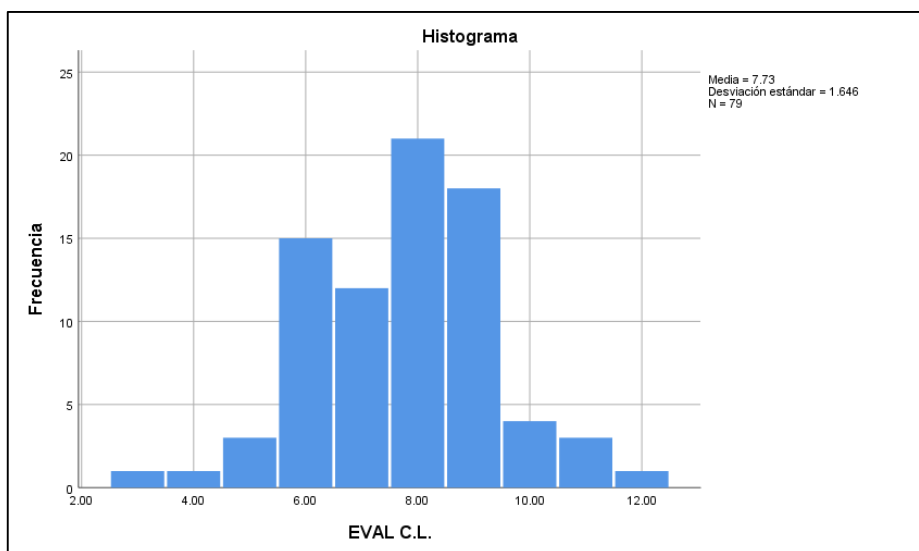
HISTOGRAMA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE



Fuente: Elaboración propia en el programa SPSS V.25

FIGURA 44

HISTOGRAMA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE



Fuente: Elaboración propia en el programa SPSS V.25

En la Tabla 50 se presenta el análisis de correlación entre las variables de estudio sobre la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje y el nivel de comprensión lectora de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

El análisis de correlación indica la fuerza y la dirección de una relación lineal y proporcionalidad entre las dos variables estadísticas, es decir, los valores de la variable independiente, la aplicación de estrategias de comprensión lectora, varían sistemáticamente con respecto a los valores de la variable dependiente, nivel de comprensión lectora, entre las cuales existe correlación, lo que corrobora la relación de causalidad entre ambas variables.

En la Tabla 50, se aprecian los resultados del análisis de correlación calculados por el programa SPSS V.25.

TABLA 50

Correlaciones

			Estrategias de Comprensión Lectora	Evaluación de Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de Comprensión Lectora	Coefficiente de correlación	1.000	.146
		Sig. (bilateral)	.	.200
		N	79	79
	Evaluación de Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	.146	1.000
		Sig. (bilateral)	.200	.
		N	79	79

Fuente: Elaboración propia en el programa SPSS V.25

De acuerdo a los resultados sobre el cálculo del Coeficiente de correlación tenemos que:

1. La aplicación de las Estrategias de comprensión lectora tiene un nivel de significación con P valor = 1,00; la correlación es positiva grande y perfecta entre las estrategias aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y el nivel de comprensión lectora de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.
2. Inversamente, la Evaluación del nivel de Comprensión lectora, el P valor = 0.146, es decir, la correlación positiva es muy baja, entre las notas promedio y las estrategias de comprensión lectora. Este resultado significa que puede haber otras causas que determinan las notas tan bajas en la comprensión lectora, es decir, no todas las notas dependen de la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el aula.

2.12 COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Con los resultados de la investigación comprobamos la hipótesis planteada como hipótesis alterna y como hipótesis nula, de la siguiente manera:

H1: La exigua aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje determinan un bajo nivel de comprensión lectora en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

H0: La exigua aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje NO determinan un bajo nivel de comprensión lectora en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

De acuerdo a los resultados de SPSS V.25 el nivel de significación (o nivel de α) en el umbral de la distribución permite determinar si el resultado del estudio se puede

considerar estadísticamente significativo después de realizar las pruebas estadísticas planificadas.

El nivel de significación debe ser menor a 5% o 0,05, que representa la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera.

En nuestro caso, de acuerdo a los resultados de la Tabla 50 anterior, podemos comprobar que la hipótesis general se cumple:

El nivel de significancia bilateral de las Estrategias de Comprensión Lectora es 0.200, que es mayor a 0.05, es decir, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, queda como válida la hipótesis alterna H1: La exigua aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje determinan un bajo nivel de comprensión lectora en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar.

2.13 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de los resultados nos permite comparar y contrastar la presente investigación con otros estudios respecto a las estrategias de comprensión lectora y los resultados de la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria, desde las limitaciones y los aportes, explicando los resultados que nos han permitido obtener conclusiones y recomendaciones que puedan ser aplicadas en la práctica.

De acuerdo a los promedios porcentuales sobre la aplicación de estrategias de comprensión lectora los resultados nos demuestran ciertas coincidencias con otras investigaciones, por cuanto hemos hallado que solo un 6,5% de estudiantes acostumbra utilizar ciertas estrategias generales, que 17,75% acostumbra utilizar estrategias antes de la lectura, un 16,60% utiliza estrategias durante la lectura, y un 29,33% aplica estrategias después de la lectura.

Por otro lado, el rendimiento académico, que es el resultado del nivel de comprensión lectora, producto de los exámenes aplicados a las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar indican que en promedio solo alcanzan 7,73 puntos de 20 en el sistema vigesimal del país.

De acuerdo al artículo publicado por Selva Morey Ríos (2016), la comprensión lectora: un tema alarmante, indica que, cada tres años se realiza a nivel internacional un sondeo de capacidades comunicativas para el análisis del rendimiento de estudiantes de los países, relacionado con la comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales, materias relevantes para el bienestar personal, social y económico.

PISA, programa internacional para la evaluación de estudiantes, por sus siglas en inglés (Program for International Student Assessment) o Informe PISA; la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), se encargan de la evaluación cuantitativa con pruebas mundiales estandarizadas a estudiantes de quince años.

En el informe PISA participaron 62 países y en cada país fueron examinados entre 4 500 a 10 000 estudiantes. La realidad de nuestro país es por demás alarmante: nueve de cada diez niños peruanos no entienden lo que leen y cada peruano solo lee una obra de 190 páginas al año.

En el Perú, se ha implementado el Plan Lector para los centros educativos, a fin de que los estudiantes lean doce obras al año. Sin embargo, la organización de un sistema de lectura en las instituciones educativas exige planificación seria y previa con ambientes adecuados, sin desestimar como un gran obstáculo, las enormes diferencias socio-económicas existentes entre ellos y sus usuarios; agravado por la permanente protesta de

los gremios sindicalizados de docentes que exige mejoras económicas, condiciones que no propician el clima ideal para este logro.

Se atribuye muchas causas para estar ubicados en últimos lugares en el rendimiento de estudiantes: no aprendieron técnicas o estrategias de lectura que propicien la comprensión; distractores externos (televisión, tecnología, ruido, falta de iluminación, situación física, situación laboral, etc.).

El papel docente es muy valioso para contrarrestar esta grave deficiencia: el monitoreo permanente, crearles curiosidad por temas de su interés, permitirles la creación de sus propias estrategias para captar aprendizajes, incentivarlos a la lectura, hacerles comprender que entender lo que leen constituye un vehículo para el desarrollo de la inteligencia, la adquisición de la cultura y la educación de la voluntad; y por el contrario, su falta ocasiona formar alumnos memorísticos, sin capacidad de crítica y análisis, subordinados intelectuales.

Esta es la realidad que ingresa a las aulas universitarias. Estudiantes que, al ser sometidos a sus evaluaciones de rutina, no entienden las preguntas que se formulan en las pruebas, a pesar de estar totalmente claras y sin lugar a tergiversaciones; esto, aunado a su propia inseguridad y falta de conocimiento, constituye una grave situación que debe erradicarse con decisión, donde todos los comprometidos en la preparación profesional de los estudiantes asumamos el reto. El potencial formativo de la comprensión lectora va más allá del éxito en los estudios, la lectura proporciona sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y gozo.

CAPÍTULO III

MANUAL DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.1 FUNDAMENTACIÓN

Con los resultados de la investigación, y habiendo demostrado que los bajos niveles de comprensión lectora se debe a la falta de aplicación de estrategias de comprensión lectora, presentamos a continuación, un Manual de estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria.

El manual toma como base algunos otros manuales similares, los que hemos adecuado y adaptado convenientemente de acuerdo a nuestra realidad educativa y social, con un contenido que invita a la aplicación de estrategias y técnicas que sean útiles al momento de enfrentar la comprensión de lectura.

El contenido del manual contiene algunos fundamentos teóricos sobre la lectura, el desarrollo de ejercicios de comprensión lectora, así como las técnicas y estrategias de comprensión lectora sugeridas.

Los docentes somos responsables de poner a disposición de los estudiantes un conjunto de técnicas y estrategias de comprensión lectora, para desarrollar el proceso reflexivo que necesita la lectura.

Cuando los estudiantes aplican estas estrategias, son capaces de manera autónoma de aprender a elevar sus niveles de comprensión lectora, con el manejo de habilidades y destrezas, hasta lograr encontrar el significado de los textos.

Leer es comprender, pero a veces desconocemos la estructura externa e interna de los textos narrativos y expositivos, no identificamos los elementos estructurales de los textos como: título, contraportada, índice, gráficos, mapas, etc., para establecer una visión de su contenido, y concentrarse en la lectura.

Con el presente manual se espera recuperar un tanto el tiempo perdido, logrando precisar algunas estrategias útiles para todos.

3.2 JUSTIFICACIÓN

El manual se justifica porque de acuerdo a la investigación realizada, los estudiantes de educación secundaria necesitan conocer estrategias de comprensión lectora y, además, como aplicarlas en su labor escolar y futura correctamente para obtener un mejor nivel de comprensión lectora.

Los bajos niveles de comprensión lectora se deben a la falta de técnicas y estrategias que incluyan los materiales respectivos como libros, manuales, tutoriales, etc. que se centren al alcance de estudiantes y docentes, pues la mayoría presenta dificultades al momento de enfrentar una lectura.

Cuando los estudiantes no comprenden lo que leen generalmente se afirma que es responsabilidad del profesor y de cierta manera esto es verdad, por lo que el presente manual puede ser de mucha utilidad para quienes desean superar estos bajos niveles de comprensión lectora, que ha considerado la lectura, tipos de textos y estrategias que podrán aplicar fácilmente.

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 OBJETIVO GENERAL

Elaborar el Manual de estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, y publicarlo gratuitamente para beneficio de profesores y estudiantes que requieren de este conocimiento.

3.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Planificar y Organizar los contenidos y propósitos del manual.
- Elaborar el manual como un texto guía.
- Evaluar los resultados de la aplicación del manual y sus características.
- Publicar y difundir el manual para beneficio de profesores y estudiantes de todos los niveles educativos.

3.4 MARCO CONCEPTUAL

La lectura es la actividad que consiste en interpretar y descifrar los signos escritos, traducir símbolos o letras en palabras y frases con significado, normalmente a través de un lenguaje.

Según Tapia, V. (2008). La lectura es una actividad a través de la cual los lectores construyen significados (comprensión); en ella se combinan los conocimientos y las experiencias previas, la competencia lingüística (fonológica, léxica, información

sintáctica, semántica), la información aportada por el texto y el contexto, y la forma como se relacionan con el texto (de acuerdo a la gramática textual). Es por lo tanto un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural.

3.4.2 IMPORTANCIA DE LA LECTURA COMPRENSIVA

Los autores del manual de técnicas y estrategias de comprensión lectora de la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala (2013), indican que, una lectura comprensiva es el eje rector en el proceso educativo universitario, porque la lectura es el medio que incrementa la eficiencia de los procesos educacionales, es más leer no consiste solamente en alcanzar la claridad y rapidez en los estudiantes, sino que comprendan lo que leen, que reflexionen acerca de lo leído, y que lo valoren. Según Ricardo León: “Los libros me enseñaron a pensar, y el pensamiento me hizo libre”.

Debes tener en cuenta que, según el actual Currículo Nacional de Educación, la Comprensión Lectora tiene tres niveles: el literal, el inferencial y crítico o valorativo, los cuales iremos describiendo de forma clara y precisa y algunas preguntas que pueden direccionar el logro de cada nivel.

- a. **Nivel Literal.** Se refiere a la capacidad del lector para recordar escenas tal como aparecen en el texto. Se pide la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. Es propio de los niños que cursan los primeros años de escolaridad.
- b. **Nivel Inferencial.** Es un nivel más alto de comprensión exige que el lector reconstruya el significado de la lectura relacionándolo con sus vivencias o experiencias personales y el conocimiento previo que se tenga respecto al tema, objeto de la lectura de acuerdo a ello plantea ciertas hipótesis o inferencias.

- c. **Nivel Crítico o Valorativo.** En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee.

3.5 LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Para distinguir la idea principal de un texto hay que prestar mucha atención a la palabra clave que más se repite y a sus sinónimos, que a menudo se reúnen bajo el mismo concepto semántico.

Comprender es entender el significado de algo. Es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. Por tanto, se debe entender el significado explícito como aquellas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar. Además, la idea principal es imprescindible. Si se suprime el sentido global del párrafo queda incompleto.

Para poder distinguir la idea secundaria hay que tener en cuenta que, si la eliminamos, el párrafo no pierde su contenido esencial. Estas ideas suelen ser repeticiones de la idea principal, pero con diferentes palabras. Su función es apoyar el mensaje clave. Explicarlo y acompañarlo, para reforzar más su comprensión.

3.5.1 LAS ESTRATEGIAS MÁS ADECUADAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

1. Ejercicio de comprensión lectora
2. Ampliación del campo visual
3. Lectura selectiva
4. El objetivo o intencionalidad del autor.
5. Distinguir la idea principal y los enunciados de apoyo.

6. Lectura a vuelo de pájaro.
7. Haciendo una síntesis.
8. El sumillado.
9. El resumen.
10. Comprensión Lectora: K.W.L
11. Los mapas mentales.
12. Los mapas conceptuales.

3.5.2 EJEMPLOS Y EJERCICIOS DE APLICACIÓN

Cada estrategia tiene una breve descripción y ejercicios de aplicación que harán más clara su comprensión:

1. **Ejercicio de comprensión lectora:** Siempre hay que leer todas las cosas con cuidado antes de actuar y de responder las preguntas que nos hagan. Así que leer cuidadosamente antes de hacer algo y hasta el final es lo más adecuado para evitarnos tiempo resolviendo actividades que a las finales por una simple indicación no había necesidad de resolverlas.
2. **Ampliación del campo visual:** Es una técnica de lectura que busca evitar la vocalización, un vicio que hace más lenta la lectura y no nos permite concentrarnos, haciendo que nos detengamos en la pronunciación oral o mental de las palabras y por medio de esta técnica podemos educar a nuestros ojos para que no se detengan en cada palabra, sino que traten de captar el mayor número de las mismas hasta leer una línea o frase de un solo vistazo.
3. **Lectura selectiva:** Esta estrategia nos permite tener un panorama general de las preguntas y buscar en el texto la información o datos que nos interesa para responder a dichas interrogantes.

4. **El objetivo o intencionalidad del autor:** El propósito del autor es la razón que tienen los autores para escribir. Es importante que los estudiantes reconozcan que los textos tienen un propósito y una intención de comunicar, este es el principal motivo por el cual un autor escribe.
5. **Distinguir la idea principal y los enunciados de apoyo:** Comprender y recordar las ideas principales es una de las metas que nos proponemos cuando estudiamos, por lo que reconocer las ideas principales de los textos expositivos va a redundar en un aprendizaje significativo.

Los escritores nos proporcionan en sus textos algunas claves o pistas para orientarnos sobre las ideas que tienen importancia para ellos.

Al ir leyendo, atendamos primero a la estructura externa del texto en donde se encuentran las pistas o indicios que usa el autor para resaltar lo más importante, tales como:

- Claves en el título o en los encabezados
- Lo que está subrayado
- TODO EN MAYÚSCULAS
- Términos en diferente tipo de letra
- “Palabras entre comillas”
- Una frase al principio que enuncie la idea principal
- Una palabra clave que señale el concepto más importante
- Enunciados que complementen y/o expliquen la expresión que contiene la idea principal.

- Hacerse las preguntas ¿de quién se habla en el texto? y ¿qué se dice de él o ella?

6. **Lectura a vuelo de pájaro:** A medida que tu entrenamiento en la corrección de esos vicios avanza vas a notar que te es posible tener una idea general del texto que tendrás que estudiar "sobrevolándolo", es decir, recorriéndolo a "vuelo de pájaro".

7. **Haciendo una síntesis:** Es una técnica de reducción textual que debe respetar las ideas esenciales del autor original, por lo tanto, no expresa conceptos propios. El riesgo de tergiversar lo que quiso plantear el autor, agregándole comentarios, anularía nuestro trabajo.

La síntesis permite tener una idea cabal del texto como un todo y para efectuarla se debe proceder de lo simple a lo complejo, de los elementos al todo, de la causa a los efectos, del principio a las consecuencias.

8. **El sumillado:** Esta técnica consiste en la elaboración de sumillas o anotaciones al margen del texto. Las sumillas tratan de sintetizar en pocas palabras las ideas principales. Debe ofrecer un contenido claro, conciso y comprensible de manera que el lector no necesite acudir al texto original para comprender las ideas básicas, sino sólo para encontrar los detalles. Generalmente hay una idea principal para cada párrafo del texto, aunque no necesariamente debe haber sumilla para cada párrafo.

El sumillado se realiza en la segunda o tercera lectura, después de haber subrayado las ideas principales.

9. **El resumen:** El resumen es la síntesis del texto. Hay dos formas de redactarlo: La primera es copiando literalmente las ideas principales subrayadas, utilizando enlaces o preposiciones si es necesario. La segunda, es redactar el resumen en base a lo subrayado y sumillado, pero con tus propias palabras.

10. **Comprensión lectora K.W.L.:** Esta estrategia con sus siglas (K.W.L.) provienen de las tres preguntas con las que se desarrolla (también se le llama S.Q.A):

-What do I know? ¿Qué sé?

-What do I want? ¿Qué quiero aprender?

-What have I learned? ¿Qué aprendí?

Objetivos de la estrategia:

- Establecer un propósito antes de leer: esto siempre es importante, a cualquier edad.
- Activar los conocimientos previos.
- Incentivar el interés por la lectura del libro que van a empezar a leer.

11. **Los mapas mentales:**

- Un mapa mental es un diagrama o herramienta de aprendizaje, utilizada para representar conceptos o ideas asociadas a un tema en particular.
- Es una herramienta empleada para facilitar el aprendizaje mediante la visualización de ideas de forma esquematizada, todas ellas relacionadas entre sí, las cuales en conjunto ayudan a explicar el contenido de un tema en específico.

Esta técnica fue desarrollada por primera vez por el escritor y consultor educativo inglés, Tony Buzan, y su objetivo principal es el de sintetizar una unidad de información a la mínima expresión posible, evitando la redundancia y manteniendo las ideas claves, haciendo uso de la creatividad para plasmar los pensamientos derivados de un tema central, de una manera gráfica y dinámica.

12. **Los mapas conceptuales:** Los mapas conceptuales o mapas de conceptos son un medio para visualizar ideas o conceptos y las relaciones jerárquicas entre los mismos.

Con la elaboración de estos mapas se aprovecha la gran capacidad humana para reconocer pautas en las imágenes visuales, con lo que se facilitan el aprendizaje y el recuerdo de lo aprendido.

Desde luego que no se trata de memorizar los mapas y reproducirlos con todos sus detalles, sino de usarlos para organizar el contenido del material de estudio y que su aprendizaje sea exitoso.

La técnica de elaboración de mapas conceptuales es un medio didáctico poderoso para organizar información, sintetizarla y presentarla gráficamente.

Es muy útil también puesto que nos permite apreciar el conjunto de la información que contiene un texto y las relaciones entre sus componentes, lo que facilita su comprensión, que es el camino más satisfactorio y efectivo para el aprendizaje.

3.6 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

A continuación, algunos ejercicios para una mejor comprensión lectora:

1. **Ejercicio de comprensión lectora:** Es necesario Según De la Rosa, José María propone el siguiente ejercicio con algunas modificaciones para medir la comprensión lectora. Empecemos:

- Objetivo: medir la comprensión lectora.
- Duración: 3 minutos

Siempre hay que leer todas las cosas con cuidado antes de actuar y de responder las preguntas que nos hagan. Así que lee cuidadosamente antes de hacer algo y a continuación sigue las instrucciones:

- 1.- Pon tu nombre arriba, en una de las dos esquinas.
- 2.- Rodea con un círculo la palabra “nombre” en la frase anterior.

- 3.- Dibuja 4 pequeños cuadrados en la otra esquina de arriba.
- 4.- Pon una X en cada uno de los cuadrados que has dibujado.
- 5.- Rodea con un círculo los 4 cuadrados anteriores.
- 6.- En el primer renglón de arriba, donde dice “OBJETIVO: Medir comprensión lectora” escribe: SI, SI, SI
- 7.- Rodea con un círculo el número 3 de estas instrucciones.
- 8.- Escribe una X grande en una de las esquinas de abajo.
- 9.- Rodea esa X con un triángulo grande.
- 10.- En la parte de atrás de esta hoja, suma $25 + 14$
- 11.- Rodea con un círculo la palabra “hoja” en la frase anterior.
- 12.- Cuando llegues aquí, di en voz alta y sin miedo, tu nombre.
- 13.- Si crees que has hecho bien las cosas, di “SI” en voz alta.
- 14.- En la parte de atrás de esta hoja, resta $49 - 23$
- 15.- Rodea con un círculo los resultados de las operaciones que has hecho detrás.
- 16.- Cuenta en voz alta del 1 al 10
- 17.- Haz un agujero pequeño, con la punta del lápiz, en este papel.
- 18.- Subraya los números 2, 4, 6 y 8 del encabezado de las frases.
- 19.- Di en voz alta “Casi he acabado”
- 20.- Ahora que has terminado de leer cuidadosamente este texto, haz sólo lo que dice en la línea 1, es decir la actividad N° 1.

2. **Ampliación del campo visual:** Es una técnica de lectura que busca evitar la vocalización, un vicio que hace más lenta la lectura y no nos permite concentrarnos, haciendo que nos detengamos en la pronunciación oral o mental de las palabras y por medio de esta técnica podemos educar a nuestros ojos para que no se detengan en cada palabra, sino que traten de captar el mayor número de las mismas hasta leer una línea o frase de un solo vistazo. Para eso es bueno el ejercicio que mostramos a continuación. A... (De La romana de Alberto Moravia)

Desde luego que resultaría imposible que podamos leer la línea número 10 de una sola mirada, ello tal vez sea posible en la línea número 5, 6; pero lo que se debe procurar en líneas extensas es hacer el menor número de pausas posibles.

3. **Lectura selectiva:** Propuestas para un fin de semana sin salir de casa: Lo más interesante de la televisión.

Practica la lectura selectiva. A continuación, encontrará usted un texto y diez preguntas relativas al mismo. Lea primero las preguntas; después busque las respuestas en el texto y seleccione la opción que le parezca correcta de las tres que se ofrecen.

Rika: Rika es una policia casada con un aburrido periodista. Su vida y la de su amiga Keka cambian cuando conocen a Rufo, un extraño y alegre peluquero. La última película del director español de moda, Pedro Santos, con sus actrices de siempre, Carmen López, Silvia Martínez... Real como la vida misma. Estupenda.

Canal +, viernes, a las 20 h.

Limón en el té. Son tiempos de guerra: un chico y una chica se aman. Pero la madre de la chica les prohíbe casarse, porque el joven no quiere tener hijos. El nuevo cine sudamericano en una de sus mejores películas.

Antena 3, viernes, 20 h.

Todos al campo. Un grupo de políticos y periodistas forman dos equipos para jugar un partido de fútbol. El problema es que el partido va a ser televisado, y los políticos juegan muy mal y les da vergüenza aparecer en la tele. Por eso intentarán que el partido no se juegue. Una comedia agradable para ver en familia, del creativo director de Todos a la plaza, Todos a la calle y Todos a la playa.

Tele 5, viernes, 20 h.

Grandes tomates. La historia de un hombre de negocios que ve cómo las cosas empiezan a irle mal y tiene que volver a vivir en el pequeño pueblo donde nació. No es la mejor película del director madrileño Carlos Montes, y además, es larguísima. Si hace frío, puede usted pasarse toda la tarde en su casita bien calentito.

Tele 5, sábado 15.30 h.

Otros programas

Lo que usted diga. El popular periodista Francisco Pardo habla con gente famosa de la política. Conversaciones inteligentes para un público inteligente.

El viernes, a medianoche, en la 2.

Mi butaca. El actor Julio Estévez y la actriz Elena Peña presentan las últimas noticias del mundo del cine, con entrevistas a los más famosos actores y directores. Se lo aconsejamos.

Canal +, sábado, 14 h.

Ya te tengo. Si ha perdido usted a alguien, si no ha vuelto a ver a un pariente desde hace dos años, no se pierda este programa: lo encontrará con su ayuda.

Para llorar.

TVE 1, sábado, 21.30 h.

Es natural. Otro gran documental de la serie Animales en peligro; esta semana nos hablarán de un animal que puede desaparecer en pocos años: el gorila. Para no olvidar que el hombre es un animal más; algunos dicen que inteligente.

TVE 1, domingo, 15 h.

¡Bueno, bueno! El programa de mayor éxito esta temporada. Se hacen preguntas sobre su vida privada a una persona famosa, y el público decide si lo que contesta es verdad o no lo es. Presentado por Antonio Díaz, el conocido periodista.

Tele 5, domingo, 21 h.

En equipo. El mejor programa deportivo de la tele, con resúmenes de los partidos de fútbol jugados en el fin de semana y entrevistas a los mejores jugadores. Si le gusta el deporte, no se lo pierda.

TVE 1, domingo, 23.

Veamos ahora:

1) Hay un programa de televisión de conversaciones con políticos. El programa se llama:

a) Lo que usted diga

b) Grandes tomates.

c) Mi butaca

2. Se recomienda un programa de televisión que empieza a las 24 horas. ¿Cuál?

a) Ya te tengo

b) Es natural

c) Lo que usted diga

3.- Una de las películas cuenta una historia de dos amigas. Se llama:

a) Lo que usted diga.

b) Grandes tomates.

c) Rika

4. Uno de los programas de televisión trata de personas desaparecidas. Se llama:

a) Rika

b) Ya te tengo

c) Es natural

5.-Una de las películas nombradas no es española. Se llama:

a) Rika

b) Limón en el Té

c) Mi butaca

6.- Hay una película que dura más de lo normal.

Se llama:

a) Grandes Tomates

b) Rika

c) Limón en el Té

7.- En un programa de televisión se habla de animales que pueden desaparecer. ¿Cómo se llama?

a) Es natural

b) Ya te tengo.

c) Todos al campo

8.- En una de las películas la historia sucede en época de guerra.

La película se llama:

a) Grandes Tomates

b) Rika

c) Limón en el Té

9.- Se recomienda un programa de deportes en televisión. ¿Cómo se llama?

a) En equipo

b) Ya te tengo

c) Todos al campo

10.- En una de las películas, un hombre vuelve al lugar donde nació. ¿Adónde vuelve?

a) Madrid

b) Su pueblo

c) América del Sur

4. El objetivo o intencionalidad del autor

Todo autor escribe con un propósito que depende de las metas que persiga: informar, instruir y/o persuadir, pero además y por lo general, el autor pretende alcanzar un objetivo concreto que, en ocasiones, enuncia en la introducción, prefacio o advertencia de su texto.

El propósito del autor es la razón que tienen los autores para escribir. Es importante que los estudiantes reconozcan que los textos tienen un propósito y una intención de comunicar, este es el principal motivo por el cual un autor escribe.

La identificación del propósito del autor requiere que el lector se pregunte:

Generalmente se escribe un texto para:

- Informar
- Recrear o entretener
- Convencer o persuadir

La intención o el propósito del autor no siempre está dicho en el texto por lo tanto se debe inferir.

Veamos a continuación cada tipo de intención con distintos ejemplos y breves explicaciones.

Propósitos o intenciones del autor:

- a. Informar Noticias, artículos científicos, informes sobre experimentos, reportajes y otros. Son un medio para transmitir algún tipo de conocimiento.

Panamá: Es un país de América, ubicado en el extremo sureste de América Central. Su nombre oficial es República de Panamá y su capital es la ciudad de

Panamá. Limita al Norte con el mar Caribe, al Sur con el océano Pacífico, al Este con Colombia y al Oeste con Costa Rica. Tiene una extensión de 75.517 km². Localizado en el istmo que une a Sudamérica con América Central. Su población es de 3.405.813 habitantes, según datos del censo de 2010.

- b. Recrear o entretener Cuentos, novelas, historias, cartas de viajes, anécdotas, etc. Son un medio para que los autores presenten hechos fantásticos o de la vida real para recrear al lector.

Jugando con el Sol (Fragmento)

Había una vez un bosque en que todos los animales jugaban felices y contentos. Tanto que el sol que los veía quiso jugar con ellos. Estos le dejaron jugar, pero cuando el sol bajó del cielo y se acercó al bosque, ninguno podía resistir el calor y todos huyeron a esconderse.

- c. Convencer o persuadir Discursos, anuncios en prensa escrita o en televisión, cartas, etc. Son un medio para convencer al lector para que acepte una idea.

5. Distinguir la idea principal y los enunciados de apoyo.

Comprender y recordar las ideas principales es una de las metas que nos proponemos cuando estudiamos, por lo que reconocer las ideas principales de los textos expositivos va a redundar en un aprendizaje significativo.

Si definimos a la idea principal como lo más importante de un texto, tendremos una definición con-fusa, pues para algunos lectores el tema es sinónimo de la idea principal. Para evitar confusiones, consideremos los diferentes párrafos de un texto expositivo, y determinemos en cada uno las ideas importantes que unidas nos hablen de un tema general tópico. El tema es, entonces, la idea que engloba todo el texto, y las ideas principales pueden estar contenidas en diversos párrafos sin desligarse del tema central.

Los escritores nos proporcionan en sus textos algunas claves o pistas para orientarnos sobre las ideas que tienen importancia para ellos.

Al ir leyendo, atendamos primero a la estructura externa del texto en donde se encuentran las pistas o indicios que usa el autor para resaltar lo más importante, tales como:

- a) Claves en el título o en los encabezados
- b) Lo que este subrayado
- c) TODO EN MAYÚSCULAS
- d) Términos en diferente tipo de letra
- e) “Palabras entre comillas”
- f) Una frase al principio que enuncie la idea principal
- g) Una palabra clave que señale el concepto más importante
- h) Enunciados que complementen y/o expliquen la expresión que contiene la idea principal.
- i) Hacerse las preguntas ¿de quién se habla en el texto? y ¿qué se dice de él o ella?

Enunciados de apoyo:

Cuando hablamos de enunciados de apoyo nos referimos a esas unidades sintagmáticas, es decir, frases u oraciones que nos permiten entender los elementos principales, ya que a través de ellos se logra desarrollar, complementar y explicar los puntos principales de una unidad textual.

¿Cómo podemos hacer para identificar las ideas principales y las secundarias de un texto?

Una buena técnica, para empezar, es hacer una primera lectura rápida y luego, decir en voz alta dos o tres ideas que puedas recordar. Es posible que esas ideas sean las más importantes. Realiza una segunda lectura y marca aquellas ideas que recordaras de la lectura anterior con un color. Realiza luego una tercera lectura y agrega nuevas marcas de otras ideas que no hayas marcado la primera vez con otro color. Esas, seguramente, serán las ideas secundarias. Veámoslo en un ejemplo...

6. Lectura a vuelo de pájaro.

A medida que tu entrenamiento en la corrección de los vicios en la lectura avanza vas a notar que te es posible tener una idea general del texto que tendrás que estudiar "sobrevolándolo", es decir, recorriéndolo a "vuelo de pájaro".

Este recurso es un primer contacto previo a la lectura comprensiva como veremos luego.

Para tener una idea plena de este tipo de lectura preliminar, lee solamente las palabras en negrita de este fragmento:

La tesis central de esta obra es que el mundo de la humanidad constituye un total de procesos múltiples interconectados y que los empeños por descomponer en sus partes a esta totalidad, que luego no pueden rearmar, falsean la realidad. Conceptos tales como "nación", "sociedad" y "cultura" designan porciones y pueden llevarnos a convertir nombres en cosas. Sólo entendiendo estos nombres como hatos de relaciones y colocándolos de nuevo en el terreno del que fueron abstraídos, podremos esperar evitar inferencias engañosas y acrecentar nuestra comprensión.

Este fragmento contiene 85 palabras. Con la lectura a "vuelo de pájaro" hemos fijado la vista en 22 palabras con lo que tenemos una idea muy general de lo que va a tratar la obra: tesis, mundo, procesos, interconectados, empeños, descomponer, partes, falsean, realidad, conceptos, designan, porciones, convertir, nombres, cosas, entendiendo, nombres, colocándolos, terreno, abstraídos, acrecentar, comprensión

Ocurre que, cuando estás entrenado, tus ojos rastrean rápidamente las palabras claves del texto identificando aquellas que, si las sacamos, el texto queda sin sentido. Observa...

Lo central de esta obra es que la humanidad constituye un total de múltiples aspectos por su totalidad, que luego no pueden rearmar la tales como "nación", "sociedad" y "cultura" que designan y pueden llevarnos a estos como hatos de relaciones y de nuevo en el del que fueron, podremos esperar evitar inferencias engañosas y nuestra.

¿Has entendido el texto anterior? Por supuesto que no... Yo tampoco. Pero si vamos a las palabras en negrita, las que hemos extraído en ese "vuelo de pájaro", podríamos con ellas redactar una idea aproximada del párrafo:

El autor nos dice que su tesis es que, concibiendo al mundo como procesos interconectados, el empeño que se pone en descomponerlo en partes falsea la realidad. Los conceptos que designan porciones de ese mundo convierten los nombres en cosas. Entendiendo esos nombres y colocándolos en el terreno del que fueron abstraídos acrecienta nuestra comprensión.

Todo este recurso de la lectura "a vuelo de pájaro" o lectura superficial es, al principio, trabajoso ¿Por qué? Pues para que puedas llegar a utilizarlo eficazmente en tu estudio tienes que estar bastante entrenado en lectura, en identificación rápida de las palabras, en evitar cualquiera de los vicios de lectura que te describí y, fundamentalmente,

en leer cualquier material, por lo menos, durante esos diez minutos diarios de los que te hablé.

7. Haciendo una síntesis: Es una técnica de reducción textual que debe respetar las ideas esenciales del autor original, por lo tanto, no expresa conceptos propios. El riesgo de tergiversar lo que quiso plantear el autor, agregándole comentarios, anularía nuestro trabajo.

La síntesis permite tener una idea cabal del texto como un todo y para efectuarla se debe proceder de lo simple a lo complejo, de los elementos al todo, de la causa a los efectos, del principio a las consecuencias. ¿Qué pasos debería seguir para efectuar una síntesis?

1. Analizar el texto.
2. Ordenar las ideas desde la más sencilla hasta la más compleja.
3. Elaborar la síntesis del texto, integrando sus partes.

Veamos un ejemplo práctico:

Texto original: “Tenemos muchos motivos valiosos por los cuales trabajar; trabajamos para ganar el sustento diario, para poder contribuir al desarrollo de nuestra familia, para desarrollar nuestras capacidades, etc. Sin embargo, parece que estas razones no son suficientes para evitar considerar que el trabajo es un enemigo. Basta mirar como anhelamos los fines de semana y los días feriados, es decir la primera oportunidad para no trabajar o para hacerlo con el mínimo esfuerzo. En el extremo opuesto, se encuentran los adictos al trabajo, aquellos para los que no hay otra cosa que trabajar, han renunciado a su familia, amigos y quién sabe qué cosas más por su obsesión.

Pero para vivir el trabajo verdaderamente, sin eliminar nada y sin renegar de nada es preciso reconocer en lo cotidiano el significado profundo de nuestra acción, o dicho de otra manera, es preciso tener las razones que nos hacen descubrir el gusto por lo que hacemos.”

Síntesis del texto:

El autor sostiene que los motivos para trabajar son muchos: el sustento, la familia, el desarrollo personal. Observa que sin embargo no somos amigos del trabajo, preferimos los días de fiesta y fines de semana, aunque otros son tan adictos al trabajo que renuncian a otros aspectos de la vida. Para superar esta contradicción y descubrir el gusto por lo que hacemos afirma que es importante entender el por qué, el significado profundo, de nuestra acción cotidiana.

Osorio, María Fernanda. «ccee.edu (Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Universidad de la República).» 26 de enero de 2011.

8. El sumillado: Esta técnica consiste en la elaboración de sumillas o anotaciones al margen del texto. Las sumillas tratan de sintetizar en pocas palabras las ideas principales. Debe ofrecer un contenido claro, conciso y comprensible de manera que el lector no necesite acudir al texto original para comprender las ideas básicas, sino sólo para encontrar los detalles. Generalmente hay una idea principal para cada párrafo del texto, aunque no necesariamente debe haber sumilla para cada párrafo.

El sumillado se realiza en la segunda o tercera lectura, después de haber subrayado las ideas principales.

Pasos para el sumillado:

Leer todo el texto.

Identificar el tema: ¿De qué se habla en todo el texto? o ¿Qué asunto trato el autor?

La respuesta es el tema. Recuerda que el tema se expresa en una frase nominal, sin verbo. Ejemplo “Las técnicas de estudio”, “El sistema planetario solar”, “Las categorías gramaticales”, “El gato con botas”, “El Caballero Carmelo”, etc.

Para identificar la IP del texto se hace la pregunta: ¿De qué o de quién habla el autor y qué sostiene? Recuerda que la IP es una oración con pensamiento completo de la cual se derivan las demás.

Subrayar las ideas principales.

Realizar las anotaciones al lado izquierdo de cada párrafo.

- 9. El resumen:** Después que has leído comprensivamente el texto, lo has subrayado y sumillado, puedes elaborar un resumen. El resumen es la síntesis del texto. Hay dos formas de redactarlo: La primera es copiando literalmente las ideas principales subrayadas, utilizando enlaces o preposiciones si es necesario. La segunda, es redactar el resumen en base a lo subrayado y sumillado, pero con tus propias palabras. El resumen te permite comprobar si realmente entendiste lo leído. Por otro lado, te sirve como registro para conservar la información principal de un texto.

Ejemplo:

Resumen del texto anterior.

El tráfico ilícito de especies tanto de la flora como de la fauna es una de las mayores actividades ilícitas en el mundo. En el caso peruano, esto cobra especial trascendencia, pues contamos con ecosistemas únicos en el mundo y tenemos el deber de proteger especies de la flora y fauna que en ellos habitan.

10. Comprensión Lectora: K.W.L.: Esta estrategia de lectura es aplicable a chicos y chicas de Secundaria, aunque si el nivel lector es bueno, se puede utilizar con alumnos/as de 5º y 6º de Primaria. Es de Donna Ogle (1986).

Las siglas (K.W.L.) provienen de las tres preguntas con las que se desarrolla la estrategia (también se le llama S.Q.A):

-What do I know? ¿Qué sé?

-What do I want? ¿Qué quiero aprender?

-What have I learned? ¿Qué aprendí?

Objetivos de la estrategia:

- Establecer un propósito antes de leer: esto siempre es importante, a cualquier edad.
- Activar los conocimientos previos.
- Incentivar el interés por la lectura del libro que van a empezar a leer.

Aplicación: Para trabajar esta estrategia, los alumnos/as hojean el libro que posteriormente van a leer. A continuación, rellenan los dos primeros apartados de una hoja que se les reparte. La tercera pregunta la contestarán después de haber leído el libro.

Un posible modelo de formulario para esta estrategia:

11. Los mapas mentales: Un mapa mental es un diagrama o herramienta de aprendizaje, utilizada para representar conceptos o ideas asociadas a un tema en particular.

Es una herramienta empleada para facilitar el aprendizaje mediante la visualización de ideas de forma esquematizada, todas ellas relacionadas entre sí, las cuales en conjunto ayudan a explicar el contenido de un tema en específico.

Esta técnica fue desarrollada por primera vez por el escritor y consultor educativo inglés, Tony Buzan, y su objetivo principal es el de sintetizar una unidad de información a la mínima expresión posible, evitando la redundancia y manteniendo las ideas claves, haciendo uso de la creatividad para plasmar los pensamientos derivados de un tema central, de una manera gráfica y dinámica.

Elaboramos un mapa mental paso a paso

Paso 1: Define y Ubica la Idea Principal

Para comenzar a elaborar tu mapa mental, debes colocar el título del mismo en el centro de la hoja.

El título se refiere a la idea central de tu trabajo que puede ser: “Cambio climático”, “La fotosíntesis”, “Las TICs en la educación”, entre otros. Debe ir acompañado de una imagen que cause impacto y permita al lector saber cuál es el tema, con sólo recibir esa primera impresión del mismo.

Ejemplo: un mapa titulado “Inteligencia emocional” que muestra la imagen de un cerebro y un corazón en actitud de acuerdo o negociación.

Sin recibir más información que esa, el lector asume que se tratará de estrategias para manejar las emociones (corazón) de una forma más racional (cerebro) y, de esta forma percibe la información más importante de manera inmediata, que determinará su interés en el resto del mapa mental.

Por ello es tan importante una buena representación gráfica del título, que no tiene que ser necesariamente muy compleja, puede ser sencilla pero explícita.

Paso 2: Organiza los Subtemas

Comienza a trazar a partir del título, en orden de relevancia y en sentido de las agujas del reloj, una serie de ramificaciones gruesas llamadas subtemas, las cuales se refieren a aquellos aspectos generales que brindarán información específica al lector.

Ejemplo: si tu mapa se trata sobre el “Cuidado de la piel” de seguro hablarás de: limpieza, alimentación, cosméticos e hidratación, o tal vez quieras enfocarlo en aspectos como: mañana, tarde y noche. Todo depende de cómo desees estructurar tu mapa, qué tipo de información quieras brindar y en qué puntos enfocarás su contenido.

En esta imagen, el tema es la planificación de una reunión, por ende, el primer subtema elegido por el autor fue la fecha de la misma, luego el lugar, y así sucesivamente, siguiendo el sentido de las agujas del reloj para indicar la relevancia.

Nota que los subtemas o ramificaciones principales son siempre palabras claves y genéricas.

Paso 3: Desglosa los Subtemas

A partir de los subtemas comienza a separar información específica ramificación, disminuyendo un poco el tamaño de la letra a medida que plasmas información más puntual, cuidando que siga siendo legible. Acompaña cada elemento con una imagen o símbolo que la identifique, así como flechas para ayudar a relacionar las ideas de ser necesario.

Puedes desglosar ramificaciones las veces que necesites, pero recuerda que la idea es simplificar lo más que puedas el contenido, no deben ser oraciones ni frases largas.

Observa cómo en el ejemplo, a partir de los subtemas, se desglosa información mucho más específica. Generalmente se mantiene siempre el mismo color para indicar al lector que la información pertenece a una misma ramificación.

Paso 4: Utiliza Diferentes Combinaciones de Colores

Es recomendable usar más de tres colores diferentes en un mapa mental para causar mayor impacto en el hemisferio derecho del cerebro y así retener y comprender la información de forma efectiva.

Se sugiere utilizar colores como el rojo y el naranja para el título o el centro de tu mapa mental, colores tibios como el verde y el marrón para las ramas secundarias y colores fríos como azul y blanco para las ramas más lejanas.

Este ejemplo es perfecto para que notes todos esos pequeños detalles que hacen la diferencia a la hora de aprender con los mapas mentales.

Observa cómo cada ramificación es de un mismo color independientemente de las veces en que se desglose. Cada palabra está acompañada de una pequeña imagen o símbolo que hace más fácil al cerebro la asociación de ideas.

Lo más importante es, que, a pesar de tener bastante información y contenido gráfico, entre cada subtema y ramificación se mantiene un espacio adecuado, las letras son legibles y poseen un buen tamaño para su fácil lectura, lo que hace que se pueda apreciar mucho mejor la creatividad del autor y que el lector pueda sentirse interesado en el contenido sin distraerse.

Paso 5: Ensayo y Error

Lo interesante de un mapa mental es que produce en el individuo un Brainstorm o “lluvia de ideas”, esto significa que tus ideas irán surgiendo a medida que vayas trabajando en tu mapa, por lo cual es totalmente normal que estés terminando tu creación y recuerdes algún detalle importantísimo que pasaste por alto.

No pasa nada, simplemente trabaja primero con un borrador y agrega cuantas hojas necesites hasta quedar satisfecho con la información plasmada. También puedes guiarte visitando nuestro artículo de ejemplos de mapas mentales creativos.

13. Los mapas conceptuales

Los mapas conceptuales o mapas de conceptos son un medio para visualizar ideas o conceptos y las relaciones jerárquicas entre los mismos.

Con la elaboración de estos mapas se aprovecha la gran capacidad humana para reconocer pautas en las imágenes visuales, con lo que se facilitan el aprendizaje y el recuerdo de lo aprendido.

Desde luego que no se trata de memorizar los mapas y reproducirlos con todos sus detalles, sino de usarlos para organizar el contenido del material de estudio y que su aprendizaje sea exitoso.

La técnica de elaboración de mapas conceptuales es un medio didáctico poderoso para organizar información, sintetizarla y presentarla gráficamente.

Es muy útil también puesto que nos permite apreciar el conjunto de la información que contiene un texto y las relaciones entre sus componentes, lo que facilita su comprensión, que es el camino más satisfactorio y efectivo para el aprendizaje.

Otra utilidad es que pueden servir para relatar oralmente o para redactar textos en los que se maneje lógica y ordenadamente cierta información; de ahí que sean considerables como organizadores de contenido de gran valor para diversas actividades académicas y de la vida práctica.

Técnica de construcción de los mapas conceptuales

Es muy sencilla pero compleja a la vez, porque requiere realizar varias operaciones mentales. Se puede utilizar didácticamente para desarrollar ideas y mostrar las relaciones que hay entre ellas.

La técnica, simplificada para usarla con propósitos didácticos, consta de los siguientes pasos.

1. Leer cuidadosamente el texto y entenderlo claramente. En caso de haber palabras que los alumnos no comprendan o no conozcan, habrá que consultarlas en el diccionario y comprobar cómo funcionan en el contexto en que se encuentran.
2. Localizar y subrayar las ideas o palabras más importantes —palabras clave— con las que se construirá el mapa; por lo general, son nombres o sustantivos.
3. Determinar la jerarquización de dichas ideas o palabras clave.
4. Establecer las relaciones entre ellas
5. Utilizar correctamente la simbología:
 - a. Ideas o conceptos: cada una se presenta escribiéndola encerrada en un óvalo o en un rectángulo; es preferible utilizar óvalos.
 - b. Conectores: la conexión o relación entre dos ideas se representa por medio de una línea inclinada, vertical u horizontal llamada, conector o línea ramal que une ambas ideas.
 - c. Flechas: se pueden utilizar en los conectores para mostrar que la relación de significado entre las ideas o conceptos unidos se expresa primordialmente en un solo sentido; también se usan para acentuar la direccionalidad de las relaciones, cuando se considera indispensable.

- d. Descriptores: son la palabra o palabras (1, 2 ó 3) que describen la conexión; se escriben cerca de los conectores o sobre ellos. Estos descriptores sirven para “etiquetar” las relaciones. Tiene gran importancia elegir la palabra correcta; o sea, la que mejor caracterice la relación de que se trate, de acuerdo con el matiz de significado que debe darse con precisión.

El contenido o texto del mapa conceptual está formado por:

- Palabras clave, ideas o conceptos.
- Descriptores

Procedimiento general para construir un mapa conceptual

Primero: Lea un texto e identifique en él las palabras que expresen las ideas principales o las palabras clave. No se trata de incluir mucha información en el mapa, sino que ésta sea la más relevante o importante que contenga el texto.

Segundo: Cuando haya terminado, subraye las palabras que identificó; asegúrese de que, en realidad, se trata de lo más importante y de que nada falte ni sobre. Recuerde que, por lo general, estas palabras son nombres o sustantivos comunes, términos científicos o técnicos.

Tercero: Identifique el tema o asunto general y escríbalo en la parte superior del mapa conceptual, encerrado en un óvalo o rectángulo.

Cuarto: Identifique las ideas que constituyen los subtemas ¿qué dice el texto del tema o asunto principal? Escríbalos en el segundo nivel, también encerrados en óvalos.

Quinto: Trace las conexiones correspondientes entre el tema principal y los subtemas.

Sexto: Seleccione y escriba el descriptor de cada una de las conexiones que acaba de trazar.

Séptimo: En el tercer nivel coloque los aspectos específicos de cada idea o subtema, encerrados en óvalos.

Octavo: Trace las conexiones entre los subtemas y sus aspectos.

Noveno: Escriba los descriptores correspondientes a este tercer nivel.

Décimo: Considere si se requieren flechas y, en caso afirmativo, trace las cabezas de flecha en los conectores correspondientes.

CONCLUSIONES

PRIMERA: La correlación entre la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje y los niveles de comprensión lectora en las estudiantes de la Institución Educativa Emblemática de Señoritas Andrea Valdivieso de Melgar alcanza un P valor = 0.146, es decir, la correlación positiva es muy baja, significa que puede haber otras causas que determinan las notas tan bajas en comprensión lectora.

SEGUNDA: El promedio de la aplicación de estrategias generales, al identificar los objetivos de una lectura, si utiliza el diccionario, relaciona los conocimientos previos a la lectura o utiliza los conocimientos nuevos en su vida diaria, es de 6,5% y el promedio general de la aplicación de estrategias de comprensión lectora es de 17,6%.

TERCERA: Según los resultados, en promedio la aplicación de estrategias que acostumbran las estudiantes antes de la lectura es de 17,75%, durante la lectura es de 16,6%, y después de la lectura es de 29,33%.

CUARTA: De acuerdo a los resultados de la evaluación de la comprensión lectora, el promedio general de comprensión lectora de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar es de 7,73 puntos sobre 20.

QUINTA: El promedio de comprensión lectora de las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar por grupos es: sección "A" es de 7,33 puntos, de la sección "B" es de 6,9 puntos, de la sección "C" es de 8,35 puntos y de la sección "D" es de 8,29 puntos.

SEXTA: De los resultados del cálculo realizado en el programa estadístico SPSS V.25 en el cálculo de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov se comprueba que el nivel

de significancia de ambas variables es 0,00 es decir, el P valor es $<$ que alfa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, la distribución de ambas variables de estudio NO son normales, ambas variables son ordinales y corresponde aplicar la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Para mejorar los niveles de comprensión lectora en las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, los docentes deben actualizarse en el uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora, utilizar un manual como el propuesto, y otras fuentes que permitan mejorar el nivel de comprensión lectora en el nivel secundario.

SEGUNDA: En el área curricular de comunicación, desde el nivel de educación primaria inclusive, los profesores debemos planificar las sesiones de enseñanza aprendizaje con diversas estrategias de comprensión lectora, dando el ejemplo en cada lectura y enseñando su aplicación concreta, incorporándolas constantemente para una mejor comprensión del material de lectura que se les entrega.

TERCERA: La programación curricular recomienda mejorar los niveles de comprensión lectora, que en resultados generales con las evaluaciones ECE y las evaluaciones internacionales tenemos serias dificultades, sin embargo, no se exige la aplicación de estrategias de comprensión lectora, por lo que los maestros en general hemos descuidado este aspecto tan importante en la educación nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching: Research reviews*, (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S.G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Alonso Tapia, J. Y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ausubel, D. P.; Novack, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology*, New York. Traducción castellana: *Psicología Educativa México: Trillas*. (1983).
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 361-363).
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Brown, A. L. (1985). Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 501 -527). Delaware: International Reading Association.

- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós/MEC. [V.O.: *Schools for thought. A science of learning in the classroom.* Cambridge, MA: MIT Press, 1993].
- Boyarin, Jonathan (Ed.). *The ethnography of reading.* Berkeley: University of California Press, 1992.
- Brewer, W. F. (1980). *Literary theory, rhetoric, stylistics: Implications for psychology.* In R. J. Sapiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1985). *Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts.* En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 501 -527). Delaware: International Reading Association.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (2002). *Psicología Cognitiva e instrucción.* Madrid: Alianza Editorial.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Chartier, Roger. *The cultural origins of the french revolution.* Durham: Duke University Press, 1991.
- Chartier, Roger. *Du livre au lire.* In: CHARTIER, Roger (Dir.). *Pratiques de la lecture.* Marsella: Payot et Rivages, 1993.

- Chartier, Roger. Entrevistas. In: *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Chartier, Roger. *Forms and meanings*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth vs. depth. *Elementary School Journal* 110, 1–18.
- Darnton, Robert. What is the history of books? In: Davidson, Cathy N. (Ed.). *Reading in America: literature and social history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp 347-372). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Grosvenor, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (Eds.). *Silences and images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang, 1999.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.

- Hiebert, E. H. & Raphael, T. E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*(pp. 550-602). Nueva York: Simon & Schuster MacMillan.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Julia, Dominique. La culture scolaire comme objet historique . In: Nóvoa, Antonio; Depaepe, Marc; Jonanningmeier, Erwin V. (Eds.). *The colonial experience in education: historical issues and perspectives*. Gante: Pedagogica Historica, CSHP, 1995.
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós. [V.O.: *Psychological Tools*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998].
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Mateos, M. & Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la Universidad. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Universidad: Enseñar para la autonomía en la Universidad del siglo XXI* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis/ICE UAB.

- Marr, M. B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 18, 89-104.
- Martín, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico*, pp: 111-122. Madrid: Santillana.
- Mercer, C. D. (1991a). *Dificultades de Aprendizaje 1*. Barcelona: CEAC.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.
- Miranda, A. (1987). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Valencia. Promolibro (Nuev. Ed. 1996).
- Miranda, A., Arlandis, P. y Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 37-52.
- Monereo, C. (2000). *Las estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje/Visor
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- Nagy, W., Diakidoy, I., & Anderson, R. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meaning of derivatives. *Journal of Reading Behavior*, 25, 155-170.

- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (liphs) leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa. [V.O.: *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994].
- Orton, S. T. (1937): *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton.
- Orrantia, J., Rosales, J. & Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., &Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, &P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Qian, D. &Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Test*, 21, 28-52.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*, 27(1), 11-26.

- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Salmerón, H. Rodríguez, S. & Gutierrez-Braojos, C. (2010) metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Seigneuric, A. & Ehrlich, M.F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during readalouds in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108 (2). 97-113.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. & Teberosky, A. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 461- 485). Madrid: Alianza.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). What's in a story: Critical issues in story comprehension. In R. Glaser (Ed.). *Advances in the psychology of instruction* (pp. 132- 165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: GuilfordPress.
- Ullastres, Á. M. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de educación*, 15-35.
- Vallés, A. (1993). *Taller de Comprensión Lectora*, 2 vols. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2005). *Comprensión Lectora y Estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: AcademicPress.
- ViñaoFrago, Antonio. *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos. IAP, 1999.
- West, R. F., &Stanovich, K. E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. *Child Development*, 49, 717-727.
- Woloshyn, V. E., Paivio, A., & Pressley, M. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86, 79-89.
- Wood, E., Pressley, M., & Winne, P. (1990). Elaborative interrogation effects on children's learning of factual content. *Journal of EducationalPsychology*, 82, 741-748.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE AUTORIZACIÓN ARA LA INVESTIGACIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
ANDREA VALDIVIESO DE MELGAR	
SECUNDARIA	
Fecha:	21-11-2019
Exped:	8.160
Pol:	01
Hor:	18:30
Pro:	Que

"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Solicita: Permiso para realizar investigación.

SEÑOR DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDREA VALDIVIESO S.D.

VERÓNICA MARÍA BARREDA HERRERA, identificada con DNI N° 29354514, domiciliada en la Urbanización Mariano Bustamante D1-A del Distrito de Mariano Melgar, provincia y departamento de Arequipa, egresada de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, ante usted con todo respeto me presento y digo:

Que, habiendo presentado el Proyecto de Investigación a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, registrado y aprobado convenientemente, es que solicito a usted me otorgue el permiso para realizar la investigación de la tesis titulada: **DOMINIO DE ESTRATEGIAS Y NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, ANDREA VALDIVIESO, AREQUIPA 2019.**

POR LO EXPUESTO:

A usted Señor Director, pido a usted acceder a mi solicitud por ser legal.

Arequipa, 15 de noviembre de 2019,


VERÓNICA MARÍA BARREDA HERRERA
DNI N° 29354514
959570264

*Activado
Pase a prof.
Alfonso Tito.
22-11-19*

ANEXO 2

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

**CUESTIONARIO DE ENTREVISTA- ESTUDIANTES
SOBRE ESTRATEGIAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA**

SEMESTRE: _____ TURNO: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

NOMBRES: _____

INSTRUCCIONES: Asegurando total confidencialidad de sus respuestas, esta entrevista es totalmente anónima.

Deseamos conocer las estrategias de comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora de cada uno de los estudiantes. Le solicitamos responder sincera y reflexivamente las diversas preguntas, por ello le solicitamos responda con sinceridad y reflexivamente las preguntas. Gracias por su colaboración.

Nº	PREGUNTAS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
	ESTRATEGIAS GENERALES QUE ACOSTUMBRA					
1	Cuando realiza una lectura. ¿Con qué frecuencia acostumbra usted a identificar los objetivos o el propósito de una lectura?					
2	¿Con qué frecuencia utiliza usted el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoce? (Menos en un examen)					
3	¿Con qué frecuencia relaciona usted los conocimientos previos a la lectura con la que se enfrenta por primera vez?					
4	¿Con qué frecuencia utiliza usted los conocimientos nuevos en su vida diaria?					
	ESTRATEGIAS QUE ACOSTUMBRA ANTES DE LA LECTURA	1	2	3	4	5
5	¿Elabora preguntas sobre el texto por leer?					
6	¿Revisa las preguntas planteadas en el texto?					
7	¿Revisa los gráficos del texto?					
8	¿Identifica al autor?					
9	¿Revisa el título y subtítulos?					
10	¿Analiza el contenido del índice?					
11	¿Revisa la contratapa?					
12	¿Identifica la editorial de la lectura?					
13	¿Sabe por qué es importante la lectura a realizar?					
14	¿Identifica el posible mensaje?					
15	¿Realiza una lectura rápida o a vuelo de pájaro?					
16	Otros (¿cuál?):					
	ESTRATEGIAS QUE ACOSTUMBRA DURANTE LA LECTURA	1	2	3	4	5
17	¿Subraya las ideas importantes con diferentes colores?					
18	¿Elabora esquemas?					
19	¿Agrupa la información?					
20	¿Ordena las ideas?					
21	¿Vincula información previa y actual?					

22	¿Jerarquiza ideas?					
23	¿Considera sus conocimientos previos?					
24	¿Relee para profundizar sobre la lectura?					
25	¿Identifica el argumento central?					
26	¿Identifica al personaje y su papel?					
27	¿Elabora un resumen?					
28	¿Parafrasea la lectura?					
29	¿Identifica la idea principal?					
30	¿Deduce el significado de las palabras?					
31	¿Reconstruye las ideas principales?					
32	¿Realiza sumillados y comentarios al costado o al margen de un párrafo?					
33	Otros (¿cuál?):					
	ESTRATEGIAS QUE ACOSTUMBRA DESPUÉS DE LA LECTURA	1	2	3	4	5
34	¿Sintetiza la lectura fácilmente?					
35	¿Compara y contrasta las ideas de la lectura?					
36	¿Elabora mapas conceptuales?					
37	¿Elabora redes semánticas?					
38	¿Elabora mapas mentales?					
39	¿Codifica visual y semánticamente conceptos?					
40	¿Contextualiza las relaciones entre conceptos?					
41	¿Elabora otros esquemas?					
42	Otros (¿cuál?):					

Nota: Elaboración propia, en base a la propuesta de Salas, P. (2012) y validado por Alfa de Crombach.

ANEXO 3

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 UNIDAD DE POSGRADO

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

SEMESTRE: _____ TURNO: _____ EDAD: _____ SEXO:

NOMBRES: _____ CORREO:

INSTRUCCIONES: Deseamos conocer el nivel de comprensión lectora para buscar adecuadas estrategias de enseñanza de comprensión lectora. Por eso, luego de leer atentamente cada uno de los textos que conforman esta prueba, le pedimos responder sincera y reflexivamente las diversas preguntas de cada texto, encerrando con un círculo la alternativa que usted crea correcta. El tiempo para responder los 4 textos es de una hora con quince minutos.

TEXTO 1

La creatividad es un concepto polémico. Algunos investigadores creen que ésta es un aspecto de la inteligencia general, en tanto que otros sostienen que se trata de una habilidad independiente. La creatividad suele definirse como una habilidad de diversas facetas que implica imaginación, pensamiento divergente, varios tipos de flexibilidad, y elaboración inventiva. Como proceso, abarca la detección de vacíos o elementos faltantes, la formación de nuevas hipótesis acerca de ellos, la comunicación de resultados, y la modificación y comprobación de hipótesis. Aunque la inteligencia y la creatividad comprenden algunas conductas y habilidades similares, con toda probabilidad representa diferentes dimensiones de la aptitud. La originalidad de las elaboraciones mentales aplicadas es una distinción fundamental entre los procesos creativos y lógicos.

La investigación, además, revela la importancia de los factores ambientales en el desarrollo de los niños como: la disciplina no autoritaria y la ausencia de la dependencia excesiva. La escuela tiene, por otra parte, una influencia determinante en el desarrollo de la persona creativa. El problema no es tanto lo que se enseña sino la forma cómo se enseña y las relaciones personales implicadas.

Cuando una persona entra al periodo de la adolescencia, la habilidad que adquiere para pensar en términos hipotéticos le proporciona el potencial para aventurarse en el mundo de las ideas complejas y de la invención imaginativa. Por desgracia, muchos estudiantes potencialmente creativos no encuentran en la escuela una experiencia grata.

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

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

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

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

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

- a. La inteligencia.
- b. La independencia.
- c. La voluntad.
- d. La habilidad.
- e. La dependencia.

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

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

5. El título más adecuado para este texto es:

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

TEXTO 2

El inventor contemporáneo no necesita saber mucha ciencia, pero tampoco puede ignorarla, puesto que lo que suele llamarse "principio" del avión a reacción es el principio newtoniano de la igualdad de la acción y reacción, y el "principio" de los antihistamínicos es la relación a antígeno-anticuerpo, descubierta por los inmunólogos.

Lo característico del inventor no es que sabe mucho, sino que explota al máximo lo que sabe. Tiene gran imaginación y, casi siempre, gran sentido práctico. (Cuando carece de este último decimos que es un proyectista y sospechamos que está loco). No es que el inventor tenga más imaginación de tipo diferente: se las ingenia para diseñar artefactos o procedimientos que tal vez resulten útiles, en tanto que el científico se las ingenia para averiguar cómo son las cosas. Por esto es raro que el inventor y el científico se den en una misma persona: son poquísimos los científicos que han patentado inventos, y muy contados los inventores que han hecho descubrimientos científicos. (Einstein, que se vio obligado a trabajar largos años en una oficina de patentes, patentó un solo invento, Edison, que inventó el mayor número de patentes, jamás descubrió una ley o inventó una teoría).

El invento es el primer eslabón de una teoría técnica o de una nueva etapa en una técnica establecida. Luego del invento viene el desarrollo, etapa en la que naufragan la mayor parte de los inventos.

6. La idea principal del segundo párrafo del texto trata sobre:

- a. El mucho saber del inventor.
- b. La gran imaginación del inventor.
- c. El uso del conocimiento como rasgo fundamental del inventor.
- d. El ingenio del inventor para diseñar artefactos.
- e. Los pocos inventores que han hecho descubrimientos científicos.

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

- a. Coinciden en la invención, pero difieren en el sentido práctico.
- b. Conocen y aplican principios teóricos y técnicos.
- c. Se diferencian en el poder imaginativo.
- d. Rara vez coinciden en una misma persona.
- e. Requieren teorías científicas para sus descubrimientos.

8. Se puede inferir que el inventor:

- a. No requiere conocimientos de la ciencia.
- b. Utiliza conocimientos que le brinda la técnica.

- c. Emplea el conocimiento científico de uno u otro modo.
- d. Resuelve problemas teóricos basándose en la ciencia.
- e. Es un investigador que prioriza los principios de la ciencia.

9. Se deduce del texto, que el científico:

- a. No obtiene resultados prácticos significativos.
- b. Aborda problemas metódicamente deseando comprender las cosas.
- c. Utiliza conocimientos específicos, mejorándolos mediante principios.
- d. Tiende a explotar al máximo el conocimiento obtenido.
- e. Tiene mayor aporte intelectual que el inventor.

10. El título más apropiado del texto es:

- a. Perfil del inventor.
- b. El inventor y el científico.
- c. El inventor ideal.
- d. Condiciones del invento.
- e. Los inventos contemporáneos.

TEXTO 3

Un observador que no estuviera lo suficientemente atento podría inclinarse a creer que, en las economías modernas, con la incorporación definitiva de la ciencia y de la tecnología al aparato productivo, se superaría la milenaria ley de la escasez.

Es probable que el suministro de los bienes destinados a atender las necesidades humanas de los habitantes de las economías más ricas sea un problema ya superado. No obstante, deben tenerse en cuenta dos hechos. El primero se sintetiza en que las necesidades primarias de naturaleza biofisiológica se renuevan diariamente y exigen continuo suministro de los bienes destinados a atenderlas. El segundo hecho se resume en una observación tan simple como la anterior. Se trata de que, en las economías modernas de tecnología avanzada, caracterizadas por una notable producción en serie, aunque las necesidades primarias están perfectamente atendidas, el problema de la escasez se torna tal vez más grave que en las economías primitivas.

Por otra parte, aún a medida que todos los bienes alcancen su nivel de producción, los nuevos niveles de cultura de la sociedad, así como las presiones publicitarias, exigirán la producción de nuevos tipos de bienes y servicios. Así se postula que, en ninguna época de la historia de una economía, el hombre ha conseguido satisfacer plenamente sus necesidades sociales.

11. La idea principal del texto refiere que:

- a. Las necesidades primarias se renuevan constantemente.
- b. Las necesidades primarias exigen continuo suministro de bienes.
- c. Las economías modernas se caracterizan por atender la producción.
- d. La escasez de las economías desarrolladas y primitivas son análogas.
- e. Aparentemente en los países desarrollados está superada la ley de la escasez.

12. Un factor del surgimiento de nuevas necesidades es:

- a. El desarrollo tecnológico.
- b. La presión publicitaria.
- c. La contracción del mercado.
- d. La carencia de bienes.
- e. El aumento de la población.

13. A partir del texto se infiere que:

- a. Los observadores superficiales de la economía moderna son optimistas.
- b. Se ha incrementado significativamente la producción en los países desarrollados.
- c. Las necesidades primarias son hoy mayores que en las economías primitivas.
- d. Las necesidades sociales se incrementarán conforme avancen las sociedades.
- e. La tecnología avanzada soluciona todos los problemas económicos.

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

- a. Las economías han logrado satisfacer las necesidades sociales.
- b. Las necesidades materiales del hombre parecen ser ilimitadas.
- c. La atención de bienes y servicios a sus habitantes es cada día mejor.

- d. La producción de bienes y servicios está totalmente garantizada.
- e. La saturación del mercado garantiza su bienestar a la población.

15. El título más apropiado del texto es:

- a. Vigencia de la ley de escasez en las economías modernas.
- b. Características tecnológicas de las economías modernas.
- c. Continuo suministro de nuevos bienes materiales.
- d. Economías contemporáneas de tecnología avanzada.
- e. Función principal de las actividades económicas actuales.

TEXTO 4

El relativismo, doctrina según la cual el conocimiento humano sólo tiene por objeto relaciones, niega la validez universal o intemporal de las creencias y de los principios.

En este sentido, se han propuesto ideas relativistas a propósito de la verdad, la racionalidad y la ética.

El relativista niega que las cosas sean simplemente verdaderas o falsas en virtud de una realidad independiente. Ser verdadero quiere decir que algo es verdad sólo para un grupo social en un momento determinado. Esta doctrina se introduce, en parte, para explicar las grandes variaciones entre las creencias de la moderna sociedad occidental y las culturas primitivas que habitan mundos diferentes; aunque los adversarios del relativismo postulan que hay muchas creencias comunes a todas las culturas, especialmente en lo que atañe a las propiedades de objetos macroscópicos ordinarios. Referente a la racionalidad, según el relativista, los cánones del razonamiento correcto pueden variar de un grupo social a otro y en el seno de un mismo grupo social a lo largo del tiempo. Aceptar la incoherencia equivale a creer que la misma cosa es al mismo tiempo, verdadera y falsa. En este sentido, argumentan que lo que se tiene por una buena razón para creer en algo está sujeto a variaciones.

Y en cuanto al relativismo ético, lo que es bueno o correcto varía de un grupo a otro. Este planteamiento ha ganado más adeptos que las modalidades antes examinadas. Ello se debe al hecho de que parece haber una mayor diversidad de creencias en lo referente a cuestiones de valor. Desde luego los adversarios del relativismo argumentan que se tiende a mantener en común los principios éticos generales, y que la diversidad de creencias éticas particulares refleja diferencias en las circunstancias acerca de las cuales se emiten los juicios. Precisan que lo que varía es lo que se piensa como verdadero, razonable o bueno, y no lo que es verdadero, razonable y bueno.

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

- a. Lo que es bueno varía de un grupo a otro.
- b. El relativismo ético tiene muchos adeptos.
- c. Hay una mayor diversidad de creencias sobre lo valorativo.
- d. Los adversarios del relativismo defienden principios éticos comunes.
- e. El relativismo ético es criticado por todos los filósofos.

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

- a. No significa que igual lo sea para otro grupo social.
- b. Hace que el grupo referido tenga toda la razón.
- c. Significa que la creencia tiene validez universal.
- d. Importa solamente para la cultura primitiva.
- e. Simboliza para el mundo su opinión general.

18. Se infiere del texto, que el relativismo:

- a. Postula la verdad general como doctrina válida.
- b. Rechaza la existencia del conocimiento objetivo.
- c. Sostiene que la verdad es indiscutible en cualquier lugar.
- d. Afirma que hay creencias comunes a todos los grupos.
- e. Sostiene que lo que varía en realidad es lo que se piensa.

19. A partir del texto se puede deducir que:

- a. Es inadmisibles la supremacía de relativistas y no relativistas.
- b. No se pueden condenar como falsas todas las creencias.
- c. Existen variaciones entre las creencias de cada cultura.

- d. La oposición entre relativistas y sus adversarios es radical.
- e. Las visiones de cada persona son propias a sus creencias.

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

- a. La idea contradictoria acerca del relativismo.
- b. La verdad, la racionalidad y la ética según el relativismo.
- c. Los cánones del razonamiento correcto acerca de la verdad.
- d. Las creencias verdaderas y falsas según el relativismo.
- e. La idea relativista sobre creencias y la ética.

Nota: Elaborado por la autora, en base a la propuesta de **Cabanillas, G. (2004)**

ANEXO 4

BASE DE DATOS

alumn as	preg unta s																													PR OM EDI O															
		nomb re	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27		P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42
1	2	1	2	2	3	4	3	4	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	3	3	3	1	3	2	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	2	3	2		
2	1	2	1	2	4	2	2	5	2	3	3	2	2	3	2	3	2	1	2	2	1	2	3	2	4	3	5	1	3	2	2	2	3	3	4	1	2	2	2	2	2	2	3	2	
3	3	1	3	2	2	3	5	3	4	5	2	2	3	2	3	3	1	2	2	1	2	2	4	2	4	4	4	2	4	2	2	2	4	3	5	2	1	2	2	1	2	3	3		
4	1	1	1	1	2	2	2	4	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	3	5	4	2	4	2	2	2	2	4	4	3	2	2	1	1	1	1	4	2		
5	2	1	2	3	2	4	4	3	3	5	2	1	1	4	1	3	1	3	2	1	3	2	2	2	3	4	3	2	3	2	2	2	3	5	3	2	2	1	1	2	1	5	2		
6	1	2	2	4	2	3	2	2	5	3	1	2	1	1	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	4	3	3	2	3	1	1	1	3	4	4	2	2	2	1	2	2	4	2		
7	1	2	2	2	3	4	3	5	3	4	2	3	1	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	3	5	4	4	1	4	1	1	1	4	4	5	1	2	2	1	2	2	4	3		
8	1	3	2	2	2	4	5	2	5	3	3	2	2	4	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	4	3	5	1	5	1	1	1	5	3	4	1	1	2	3	2	2	3	3		
9	2	1	3	2	1	2	3	4	3	2	2	1	1	1	1	4	1	3	1	1	3	1	2	2	4	4	4	1	4	1	1	1	4	3	4	2	1	2	2	1	1	3	2		
10	2	1	3	2	3	2	4	2	4	5	1	1	1	2	1	3	1	4	4	1	4	4	1	2	3	5	4	1	4	4	4	4	4	4	3	5	1	1	1	1	2	1	1	3	3
11	3	2	3	3	1	4	3	3	3	2	1	1	2	4	2	3	2	1	2	2	1	2	3	2	3	4	3	4	3	2	2	2	3	4	3	4	1	1	2	1	2	4	2		
12	1	3	1	2	2	2	2	5	2	4	1	2	2	3	2	3	3	1	1	3	1	1	1	2	3	4	3	2	3	1	1	1	3	4	3	2	4	1	2	1	1	4	2		
13	1	4	4	1	2	2	5	3	5	5	2	2	3	2	3	3	4	2	3	4	2	3	2	2	4	3	3	1	3	1	1	1	3	5	4	1	2	1	2	4	4	5	3		
14	2	1	2	3	2	4	2	5	2	3	1	2	2	3	2	3	1	3	1	1	3	1	2	2	5	3	4	1	4	1	1	1	4	4	4	2	1	3	1	2	2	4	2		
15	3	1	1	1	2	3	4	3	4	2	1	2	2	3	3	2	1	1	2	1	1	2	2	1	3	3	5	1	4	1	1	1	4	4	5	1	1	2	1	1	1	4	2		
16	4	2	3	2	2	4	2	4	5	3	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	3	3	4	3	2	5	1	1	1	5	3	4	2	1	1	1	1	2	3	2		
17	1	3	1	2	2	2	3	3	3	5	2	2	1	1	1	3	3	2	2	3	2	2	2	1	3	5	3	1	4	1	1	1	4	3	3	2	1	1	1	1	2	3	2		
18	1	1	2	2	1	3	5	2	4	3	3	3	3	4	1	3	1	1	2	1	1	2	2	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	1	2	2	2	2	2	3	3		

19	2	1	2	2	3	2	3	5	3	5	2	2	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1	2	3	5	4	2	3	2	2	2	3	3	5	2	1	2	2	1	2	3	2			
20	3	2	2	2	1	4	4	2	2	3	2	1	2	2	2	4	2	1	3	2	1	3	3	2	3	4	3	2	3	1	1	1	3	4	3	2	2	1	1	1	1	4	2			
21	1	1	2	2	3	3	2	4	5	2	2	1	3	4	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2	4	3	3	2	3	1	1	1	3	5	3	2	2	1	1	2	1	5	2			
22	1	3	1	1	2	4	3	5	2	3	1	1	2	3	1	3	4	2	3	4	2	3	2	2	5	4	4	1	4	1	1	1	4	4	4	2	2	2	1	2	2	4	3			
23	2	1	3	3	2	4	5	3	4	5	3	2	2	3	2	3	1	3	1	1	3	1	2	2	4	3	5	1	5	2	2	2	5	4	5	1	2	2	1	2	2	4	3			
24	1	2	1	1	2	2	3	4	2	3	3	1	2	2	2	4	1	1	2	1	1	2	2	1	4	4	4	1	3	2	2	2	3	3	4	1	1	2	3	2	2	3	2			
25	3	1	2	2	2	4	4	3	3	5	2	1	2	1	3	4	2	1	2	2	1	2	2	3	3	5	4	1	3	2	2	2	3	3	4	2	1	2	2	1	1	3	2			
26	1	1	2	4	2	2	3	2	5	3	3	2	3	4	2	3	3	2	2	3	2	2	2	1	3	4	3	4	4	2	2	2	4	3	5	1	1	1	2	1	1	3	3			
27	2	1	4	2	3	3	2	5	5	4	2	2	2	1	3	3	1	1	2	1	1	2	2	3	3	4	3	2	3	1	1	1	3	4	3	4	1	1	2	1	2	4	2			
28	1	1	2	2	2	2	5	2	2	3	2	3	1	2	2	3	1	3	1	1	3	1	1	2	4	3	3	1	3	1	1	1	3	4	3	2	4	1	2	1	1	4	2			
29	1	1	3	3	1	4	2	4	4	2	2	2	1	4	1	4	2	1	3	2	1	3	3	2	5	3	4	1	4	1	1	1	4	5	4	1	2	1	2	4	4	5	3			
30	1	2	2	2	3	4	4	2	2	5	1	2	1	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2	3	4	3	1	5	2	2	2	5	4	4	2	1	3	1	2	2	4	2			
31	1	1	1	2	1	2	2	3	3	2	3	2	2	2	1	3	3	1	2	3	1	2	2	2	4	3	3	2	3	2	2	2	3	4	5	1	1	2	1	1	1	4	2			
32	1	2	3	2	2	3	3	5	5	4	3	1	1	4	2	3	1	1	2	1	1	2	4	2	5	3	4	1	3	2	2	2	3	3	4	2	1	1	1	1	2	3	2			
33	2	1	1	1	3	2	5	3	2	5	2	3	1	3	1	4	3	2	2	3	2	2	2	1	3	3	5	2	4	2	2	2	4	3	3	2	1	1	1	1	2	3	2			
34	1	2	2	3	2	4	3	4	4	3	1	2	2	3	2	3	1	1	2	1	1	2	2	3	3	4	3	2	4	2	2	2	4	3	4	1	2	2	2	2	2	3	2			
35	2	1	2	1	2	3	4	3	2	2	1	2	2	2	3	3	1	3	1	1	3	1	1	2	3	5	3	2	3	2	2	2	3	3	5	2	1	2	2	1	2	3	2			
36	1	1	2	2	2	4	3	2	3	3	1	2	3	1	2	3	2	1	3	2	1	3	3	2	4	3	3	2	3	1	1	1	3	4	3	2	2	1	1	1	1	4	2			
37	2	2	2	2	2	4	2	5	5	5	2	1	2	4	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2	5	3	4	1	4	1	1	1	4	5	3	2	2	1	1	2	1	5	2			
38	1	1	3	4	2	2	5	2	3	3	1	2	2	1	1	3	3	1	2	3	1	2	2	2	4	3	5	1	5	1	1	1	5	4	4	2	2	2	1	2	2	4	2			
39	2	1	3	2	3	2	2	4	5	5	1	3	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	4	2	4	4	4	1	4	1	1	1	4	4	5	1	2	2	1	2	2	4	2			
40	1	1	3	3	2	4	3	2	3	3	2	2	1	4	2	3	1	2	1	1	2	1	1	2	3	5	4	1	4	4	4	4	4	3	4	1	1	2	3	2	2	3	2			
41	1	2	1	2	1	2	5	3	4	4	2	1	3	1	1	3	4	2	3	4	2	3	2	2	3	4	3	4	3	2	2	2	3	3	4	2	1	2	2	1	1	3	2			
42	1	2	2	1	3	2	3	5	3	3	1	1	3	2	1	3	1	3	1	1	3	1	1	3	1	2	2	4	3	3	2	3	1	1	1	3	3	5	1	1	1	2	1	1	3	2
43	1	3	1	3	1	4	4	3	2	2	1	1	2	4	2	3	1	1	2	1	1	2	2	1	5	4	4	1	3	1	1	1	3	4	3	4	1	1	2	1	2	4	2			
44	2	1	3	1	2	3	3	5	5	5	1	2	3	3	2	4	2	1	2	2	1	2	2	3	4	3	5	1	4	1	1	1	4	4	3	2	4	1	2	1	1	4	3			
45	1	1	1	2	2	4	2	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	4	4	4	1	5	2	2	2	5	5	4	1	2	1	2	4	4	5	3			

46	2	2	2	2	2	2	5	4	4	4	1	1	2	3	2	3	1	1	2	1	1	2	2	3	3	5	4	2	3	2	2	2	3	4	4	2	1	3	1	2	2	4	2	
47	1	3	2	2	2	3	2	3	5	5	1	2	2	3	3	3	1	3	1	1	3	1	1	2	3	4	3	1	3	2	2	2	3	4	5	1	1	2	1	1	1	4	2	
48	2	4	1	1	2	2	4	2	2	2	2	2	1	2	2	4	1	2	1	1	2	1	1	2	3	4	3	2	3	2	2	2	3	3	4	2	1	1	1	1	2	3	2	
49	1	1	3	3	2	4	2	5	4	3	2	3	3	1	1	3	4	2	3	4	2	3	2	2	4	3	3	2	4	2	2	2	4	3	4	1	1	2	3	2	2	3	3	
50	2	1	1	1	1	3	3	2	2	5	3	2	3	4	1	3	1	3	1	1	3	1	2	2	5	3	4	2	4	2	2	2	4	3	4	2	1	2	2	1	1	3	2	
51	1	2	2	2	3	4	5	4	3	3	2	2	2	1	1	3	1	1	2	1	1	2	2	1	3	3	5	2	3	2	2	2	3	3	5	1	1	1	2	1	1	3	2	
52	1	3	4	2	3	4	3	5	5	5	4	2	1	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	3	3	4	3	1	3	1	1	1	3	4	3	4	1	1	2	1	2	4	3	
53	1	1	2	2	4	2	4	3	3	2	2	2	1	4	1	3	3	2	2	3	2	2	2	1	3	5	3	1	4	1	1	1	4	4	3	2	4	1	2	1	1	4	2	
54	2	1	2	2	2	2	2	4	5	3	1	1	1	3	2	2	1	1	2	1	1	2	2	3	4	3	3	1	5	1	1	1	5	5	4	1	2	1	2	4	4	5	2	
55	1	2	3	3	2	4	3	3	3	5	3	2	2	3	3	3	1	3	1	1	3	1	1	2	5	3	4	1	4	1	1	1	4	4	4	2	1	3	1	2	2	4	3	
56	2	1	3	2	2	2	5	2	4	3	3	3	1	2	2	3	2	1	3	2	1	3	3	2	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	1	2	1	2	4	3
57	1	3	3	1	2	2	3	5	3	5	2	2	1	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2	4	4	4	2	3	1	1	1	4	4	3	2	4	1	2	1	1	4	2	
58	2	1	1	3	3	4	4	2	2	3	2	1	2	4	1	3	3	1	2	3	1	2	2	2	3	5	4	1	3	1	1	1	3	5	4	1	2	1	2	4	4	5	2	
59	1	2	2	1	2	2	3	5	5	4	3	1	2	3	2	4	1	1	2	1	1	2	4	2	4	4	4	1	4	1	1	1	3	4	4	2	1	3	1	2	2	4	2	
60	2	1	1	2	1	3	2	3	2	3	2	1	1	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	3	5	4	1	5	2	2	2	4	4	5	1	1	2	1	1	1	4	2	
61	1	1	3	2	3	2	5	4	4	2	4	2	1	2	2	3	1	1	2	1	1	2	2	3	3	4	3	2	3	2	2	2	5	3	4	2	1	1	1	1	2	3	2	
62	1	1	1	2	1	4	2	3	5	5	2	1	1	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1	2	4	3	3	1	3	2	2	2	4	3	4	1	1	2	3	2	2	3	2	
63	1	1	2	2	2	3	4	2	3	2	1	1	2	4	1	4	2	1	3	2	1	3	3	2	5	4	4	2	3	2	2	2	4	3	4	2	1	2	2	1	1	3	2	
64	2	1	4	4	2	4	2	5	4	2	3	2	1	1	1	4	1	2	1	1	2	1	1	2	4	3	5	1	4	2	2	2	4	3	5	1	1	1	2	1	1	3	2	
65	1	2	2	3	2	4	3	2	3	3	3	2	1	2	2	3	4	2	3	4	2	3	2	2	4	4	4	2	4	2	2	2	3	4	3	4	1	1	2	1	2	4	3	
66	2	1	2	4	2	2	5	4	2	5	2	3	2	4	1	3	1	3	1	1	3	1	2	2	3	5	4	2	3	2	2	2	3	4	3	2	4	1	2	1	1	4	3	
67	1	2	2	2	2	2	2	5	5	3	1	2	2	3	1	3	1	1	2	1	1	2	2	1	3	4	3	2	3	1	1	1	3	5	4	1	2	1	2	4	4	5	2	
68	2	1	1	2	2	4	3	3	2	5	4	2	3	3	2	4	2	1	2	2	1	2	2	3	3	4	3	2	4	1	1	1	4	4	4	2	1	3	1	2	2	4	2	
69	1	2	3	2	1	2	5	4	4	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	1	4	3	3	1	5	1	1	1	5	3	4	2	1	1	1	1	2	3	2	
70	2	1	4	2	3	2	3	3	2	4	2	1	4	1	3	4	1	1	2	1	1	2	2	3	5	3	4	1	4	1	1	1	4	3	4	1	1	2	3	2	2	3	2	
71	2	2	2	3	1	4	4	2	3	3	1	3	2	4	2	3	1	3	1	1	3	1	1	2	3	4	3	1	4	4	4	4	4	4	3	4	2	1	2	2	1	1	3	2
72	1	1	2	2	3	3	3	5	5	2	1	3	1	1	1	3	2	1	3	2	1	3	3	2	4	3	3	1	4	4	4	4	4	4	3	5	1	1	1	2	1	1	3	2

73	1	1	2	1	2	3	2	2	3	5	2	2	3	2	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2	5	3	4	4	3	2	2	2	3	4	3	4	1	1	2	1	2	4	2
74	2	2	2	3	1	4	5	4	4	2	2	3	3	4	1	4	3	1	2	3	1	2	2	2	3	3	5	2	3	1	1	1	3	4	3	2	4	1	2	1	1	4	3
75	1	1	3	4	1	3	2	2	4	4	2	2	1	1	2	4	1	1	2	1	1	2	4	2	3	4	3	1	3	1	1	1	3	5	4	1	2	1	2	4	4	5	2
76	2	2	3	2	2	3	4	3	5	5	3	2	3	2	1	3	3	2	2	3	2	2	2	1	3	5	3	1	4	1	1	1	4	4	4	2	1	3	1	2	2	4	3
77	4	1	3	2	2	4	2	5	3	3	1	1	3	4	1	3	1	1	2	1	1	2	2	3	4	3	3	1	5	2	2	2	5	4	5	1	1	2	1	1	1	4	2
78	2	1	1	2	1	3	3	3	3	4	4	3	2	3	2	3	1	3	1	1	3	1	1	2	5	3	4	2	3	2	2	2	3	3	4	2	1	1	1	1	2	3	2
79	1	1	2	3	2	3	5	4	4	4	3	2	1	2	2	3	2	1	3	2	1	3	3	2	4	3	4	1	3	3	2	2	3	4	3	4	1	1	2	1	2	4	3

