

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

**ESCUELA DE POST GRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**CON MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**



**Comprensión de Lectura y Rendimiento en el Curso de  
Historia en Estudiantes de Segundo Año de Educación  
Secundaria de un Centro Educativo no Estatal**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con  
Mención en Problemas de Aprendizaje

**AUTOR:** Bachiller Flor de María Arrunátegui Reyes

**LIMA – PERÚ**

**2015**

## *Agradecimientos*

A Dios por haberme dado salud,  
que con su infinita bondad  
me ha permitido llegar  
hasta este momento.

A mi familia, esposo e hijas  
por su apoyo, comprensión  
y paciencia.

# Reconocimiento

A la Dra. Ana Esther Delgado por el valioso apoyo y constante motivación.

Al Dr. William Torres por la asesoría proporcionada para realizar la presente investigación.

A todos mis profesores de la maestría,  
Por los conocimientos proporcionados,  
la comprensión y sus valiosos aportes  
con respecto a mi formación.

A todos aquellos que ayudaron a la realización de esta investigación, especialmente en el Centro Educativo no Estatal “Nuestra Señora del Consuelo”.

# INDICE

<b>INDICE</b> .....	<b>1</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b> .....	<b>6</b>
FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.2 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	8
1.3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA.....	9
1.3.1 <i>Investigaciones internacionales</i> .....	9
1.3.2 <i>Investigaciones Nacionales</i> .....	9
1.4 PRESENTACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	11
1.4.1 <i>Objetivo general</i> .....	11
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	11
1.5 LIMITACIÓN DEL ESTUDIO.....	12
<b>CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
2.1 BASES TEÓRICAS RELACIONADAS AL TEMA.....	13
2.1.1 <i>Lectura</i> .....	13
2.1.2 <i>Comprensión lectora</i> .....	27
2.1.3 <i>Rendimiento académico</i> .....	39
2.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS USADOS.....	40
2.3. HIPÓTESIS .....	40
2.3.1. <i>General</i> .....	40
2.3.2. <i>Específicas</i> .....	41
2.4. VARIABLES.....	42
2.4.1 <i>Variables relacionadas</i> .....	42
2.4.2 <i>Variables de control</i> .....	42
<b>CAPÍTULO III: MÉTODOLÒGIA DE LA INVESTIGACIÒN</b> .....	<b>43</b>
3.1 TIPO Y MÈTODÒ DE INVESTIGACIÒN.....	43
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÒN .....	43
3.3 POBLACIÒN Y MUESTRA.....	44
3.3.1 <i>Poblaciòn</i> .....	44
3.3.2 <i>Muestra</i> .....	44
3.4 TÈCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÒN DE DATOS .....	44
3.4.1 <i>Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 8 Forma B (CLP8- B)</i> .....	44
3.4.2 <i>Rendimiento académico</i> .....	50

3.5. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS .....	50
3.6 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	50
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>51</b>
4.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	51
4.1.1 <i>Contrastación de la hipótesis general</i> .....	51
4.1.2 <i>Contrastación de las hipótesis específicas</i> .....	52
4.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	55
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>58</b>
5.1. CONCLUSIONES.....	58
5.2. RECOMENDACIONES.....	59

## Índice de Tablas

TABLA 1. CORRELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE TOTAL DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA CLP 8 – B Y EL RENDIMIENTO EN EL CURSO DE HISTORIA EN ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NO ESTATAL DEL DISTRITO DE SURCO.....	51
TABLA 2. CORRELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE DEL SUBTEST VIII-B-1 DE LAS VARIADAS PINTURAS DE LOS MEXICANOS Y EL RENDIMIENTO EN EL CURSO DE HISTORIA EN ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NO ESTATAL DEL DISTRITO DE SURCO.....	52
TABLA 3. CORRELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE DEL SUBTEST VIII-B-2 DE LAS VARIADAS PINTURAS DE LOS MEXICANOS Y EL PROMEDIO EN EL CURSO DE HISTORIA EN ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NO ESTATAL DEL DISTRITO DE SURCO.....	53
TABLA 4. CORRELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE DEL SUBTEST VIII-B-3 DE LAS VARIADAS PINTURAS DE LOS MEXICANOS Y EL PROMEDIO EN EL CURSO DE HISTORIA EN ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NO ESTATAL DEL DISTRITO DE SURCO.....	53
TABLA 5. CORRELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE DEL SUBTEST VIII-B-4 CORRESPONDIENTE AL HOMBRE Y EL CIELO Y EL PROMEDIO DEL CURSO DE HISTORIA EN ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NO ESTATAL DEL DISTRITO DE SURCO.....	54
TABLA 6. CORRELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE DEL SUBTEST VIII-B-5 CORRESPONDIENTE AL HOMBRE Y EL CIELO Y EL PROMEDIO DEL CURSO DE HISTORIA EN ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NO ESTATAL DEL DISTRITO DE SURCO.....	54
TABLA 7. CORRELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE DEL SUBTEST VIII-B-6 CORRESPONDIENTE AL HOMBRE Y EL CIELO Y EL CURSO DE HISTORIA EN ALUMNOS DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE UN CENTRO EDUCATIVO NO ESTATAL DEL DISTRITO DE SURCO.....	55

## Resumen

Esta investigación expone la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento en el curso de Historia en estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

Participaron 40 alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa no estatal del distrito de Santiago de Surco.

La comprensión lectora se evaluó con la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 8 Forma B (CLP8) de Allende, Condemarín y Milicic, adaptada a Lima por Delgado, Escurra y Torres. El rendimiento académico fue evaluado con los promedios del curso de Historia del segundo bimestre utilizando el coeficiente se correlacionó los puntajes de la prueba de comprensión lectora con los promedios del segundo bimestre del curso de Historia utilizando el coeficiente de correlación de Spearman.

Los resultados muestran la existencia de correlaciones estadísticamente significativas tanto entre el puntaje total de la prueba de comprensión lectora y los promedios del curso de Historia del segundo bimestre, como entre cada uno de los subtests de la prueba de comprensión lectora y los promedios del curso de Historia.

Palabras claves: Comprensión lectora, rendimiento académico, curso de Historia, segundo año de secundaria, institución educativa no estatal.

## Introducción

El aprendizaje de la lectura es fundamental para el desarrollo intelectual de toda persona. La forma de entender esta actividad ha cambiado en las últimas décadas, gracias a muchas investigaciones que han puesto en valor, nuevos conceptos que ya no se pueden obviar como considerar en la comprensión lectora la metacognición de la lectura, considerar la lectura como un proceso esencialmente decodificador es un concepto incompleto.

En el Perú, sin duda alguna, hablar de la lectura es de interés prioritario, dado el bajo nivel educativo que se tiene en todos los niveles. Por ello, diversos estudios confirman un bajo nivel de lectura en todos los niveles educativos.

En el capítulo I se presenta la formulación y delimitación del problema, la importancia y justificación del estudio, los antecedentes relacionados con el tema, los objetivos y la limitación del estudio. El capítulo II corresponde al marco teórico y en él se presentan las bases teóricas de la lectura y el rendimiento académico, así como las definiciones de los términos usados, las hipótesis y las variables.

El capítulo III está conformado por el tipo y método de la investigación, el diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos y las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV se presenta el análisis y discusión de los resultados. Finalmente el capítulo V está constituido por las conclusiones y las recomendaciones.



# CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

## **Formulación y delimitación del problema**

La lectura es un medio de comunicación social para los grupos humanos, a diferencia de la lengua oral, para adquirir las competencias lectoras se requiere algo más que la estimulación brindada en los hogares, se necesita de un soporte de instrucción mayor que se encuentra delegado en la escuela.

Los informes emitidos por el Ministerio de Educación, con relación a los resultados de la prueba censal 2011 realizada a los estudiantes de primaria son realmente preocupantes ya que no muestra una mejora significativa en la comprensión lectora, pues los aprendizajes se han estancado y por otro lado la brecha entre la zona rural y urbana se ha incrementado en esta habilidad. Estos resultados cuestionan de alguna manera el desempeño docente y las propuestas pedagógicas que se plantean o proponen desde el Ministerio de Educación (MINEDU, 2012).

El Ministerio de Educación siguiendo los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) ha establecido prioridades que inciden en mejorar los niveles de comprensión lectora y matemática en los niños y niñas de zonas menos favorecidas rurales y marginales, en esta tarea de promover los cambios por mejorar la comprensión es importante considerar las estrategias de enseñanza que pueda direccionar esta necesidad educativa.

La lectura es un proceso que toma tiempo y requiere un espacio para tener contacto con ella. La única forma para lograr su aprendizaje es a través de la práctica es decir: se aprende a leer leyendo, lo que realmente importa es la presencia de una persona que ejecute la actividad y demuestre su funcionalidad.

El papel del docente es determinante para que el alumno desarrolle el proceso de la comprensión lectora, ya que el maestro debe compartir el rol protagónico, el docente debe seguir actuando como lector durante toda la escolaridad, aunque cada vez sea con menos

frecuencia, ya que de esta manera seguirá trasmitiéndoles el valor de la lectura y puede desarrollar de manera el proceso de comprensión (Lerner, 2001).

Por el lado de la educación los problemas son tan graves y complejos en el país que a veces no se sabe por dónde empezar a tratar de solucionarlos. Sin embargo, desde una perspectiva especializada, se tratará de aproximar a la problemática de lo que ocurre con el aprendizaje de la lectura. Al respecto se puede señalar:

“La lectura es un instrumento para disfrutar y enriquecer con las experiencias que otras personas plasman, pues la lectura es un medio crucial para desenvolverse en un mundo letrado” (Condemarín, 1990, p. 39).

Condemarín (1991) señala que en general se piensa que los niños al enfrentar un texto, solo utilizan sus conocimientos referentes a las letras o palabras; por este motivo no aprovechan sus múltiples conocimientos sobre los aspectos detallados, los cuales ayudarían a construir significados más profundos.

Mientras más diversificados y abundantes sean los materiales de lectura que el alumno disponga, mayor será la familiarización con las diversas características de los textos, lo que también le dificultará su acceso al significado.

Lo reafirma el escritor y publicista Rodríguez (2006) al indicar que la población peruana no se encuentra educada, por lo tanto su mente está menos desarrollada, lo que hace que el Perú también sea un país menos desarrollado. El cimiento de la educación de cualquier niño es la lectura, aquel niño que en sus primeros años no aprende a leer con fluidez posteriormente está predispuesto a no entender lo leído, además de no procesar la información. Por lo tanto, no puede desarrollar sus capacidades de razonamiento lógico, comprensión y comunicación verbal, oral y visual, autoaprendizaje, dominio básico de otros idiomas, conocimientos humanísticos y científicos, conciencia ambiental y democrática, desarrollo físico, conocimientos de herramientas de informática entre otros. Pero hay otras graves consecuencias, Mercer (1991) señala que el no desarrollar las habilidades ligadas a la lectura, además de causar fracaso escolar, tendrá una gran influencia en el desarrollo de experiencias negativas asociadas tanto a la autoimagen, como en el sentirse capaz. Específicamente mencionan que se darán comportamientos inadecuados en el aula, se experimentará ansiedad y una falta de motivación para

aprender. Sin duda la lectura es un medio para conocer y desarrollar el mundo interior, el yo personal, además de expresarse.

Algunos autores sostienen que no es posible que se dé una adecuada comprensión lectora, si ésta se encuentra referida a la comprensión de textos independientes de contextos situacionales (Peronard, 1998, Alliende y Condemarín, 1994), cuando se presenta esta situación los estudiantes no comprenden lo que leen en los distintos cursos, no son capaces de relacionar ideas que no se encuentran vinculadas de manera explícita en el texto, no pueden comparar ideas expresadas en textos diferentes, por lo tanto no son capaces de incorporar y aplicar los contenidos leídos.

El lector debe tener la posibilidad de plantearse interrogantes, señalar qué es lo importante y qué lo secundario. Todo es un proceso interno que es necesario enseñar (Solé, 1998).

Uno de los principales problemas que ha presentado la educación del Perú, es la dificultad en la comprensión lectora a nivel primario, secundario e incluso a nivel universitario. Sin embargo, desde hace unos años el Ministerio de Educación ha implantado programas que ayudan a incentivar la lectura en el Perú.

Se puede afirmar que en la investigación entre la comprensión lectora y el curso de Historia no siempre se da, porque a mayor vocabulario, mayor conocimiento, mayor comprensión, el dominio está en este conjunto de conocimientos.

De lo expuesto se formula la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento en el curso de Historia en estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Santiago de Surco?

## **1.2 Importancia y justificación del estudio**

El propósito de esta investigación no sólo es conocer la existencia del problema en el ámbito escolar sino que a partir de los resultado se puedan elaborar propuestas que permitan subsanar esta deficiencia en concordancia con los tiempos actuales que cada día exigen un mayor compromiso de encontrar pautas más funcionales que le permitan al alumno mejorar su comprensión lectora y aprendizaje. A partir de los resultados se

podrían elaborar programas que permitan mejorar la comprensión lectora de los alumnos y así poder elevar su rendimiento en el curso de Historia.

Se podría trabajar talleres con los profesores de Historia para sensibilizarlos en la importancia que tiene la comprensión lectora en el curso que se dicta y así propiciar que a través del curso se desarrollen estrategias que permitan a los alumnos mejorar su nivel de comprensión lectora.

### **1.3 Antecedentes relacionados con el tema**

#### **1.3.1 Investigaciones internacionales**

Se puede mencionar la investigación de Mejías (2005), en una experiencia universitaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo en Venezuela. Encontró que los estudiantes evaluados presentaban dificultades en la comprensión lectora, específicamente en las capacidades de identificar la relación temática, establecer la coherencia verbal y cohesión, también el tipo de texto e intención del autor. Para ello aplicó una prueba escrita de comprensión.

Se concluyó que los estudiantes universitarios captaban de manera general cuál era el tema de los textos. Sin embargo, no lograban identificar las ideas principales que desarrollaba el tema a lo largo del escrito, lo cual trajo como consecuencia que no pudieran determinar la relación temática para establecer la coherencia verbal y la cohesión.

En relación con la superestructura, se manifestó que los estudiantes medianamente tenían la habilidad necesaria para identificar los formatos que diferenciaban a los distintos tipos de textos. Tampoco lograron de manera firme establecer la relación entre el título y el contenido.

#### **1.3.2 Investigaciones Nacionales**

Noriega (1998) realizó un estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora antes y después de un programa de intervención con alumnos que cursaban el cuarto y quinto grado de educación primaria. Los instrumentos de evaluación fueron las Pruebas de Comprensión de Lectura de Complejidad Lingüística Progresiva 4 y 5 (CLP 4 y CLP 5).

Los resultados demostraron que el programa fue efectivo para mejorar la comprensión lectora de los alumnos que eran deficientes lectores.

Tapia (1999) estudió los efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, en alumnos de cuarto y quinto grado de primaria. La muestra estuvo conformada por 91 alumnos de un centro educativo estatal, del total de los participantes 47 fueron deficientes lectores y constituyeron el grupo experimental, mientras que 44 buenos lectores conformaron el grupo control. El programa aplicado se desarrolló en base a un modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje, el cual incluyó las siguientes estrategias: Preguntar, inferir, parafrasear. Los resultados demostraron que el programa permitió que se incrementara la comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental.

Cortés (2002) por su parte buscó revisar y validar un instrumento observacional de errores en lectura, el TIDEL para obtener una información diagnóstica suficiente para establecer diferentes patrones de comportamiento lector acordes con distintos niveles de desarrollo de la lectura.

Bañuelos (2003) comprobó la relación entre velocidad y comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario, comprobando dos hipótesis: La aplicación de un método de lectura veloz mejora la comprensión lectora en los alumnos de secundaria; segundo, la aplicación de un método de lectura veloz aumentaba considerablemente la velocidad para leer en los alumnos de secundaria.

Escurra (2003) estudió la comprensión de lectura y la velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima, los resultados demostraron que los alumnos provenientes de colegios particulares presentaron mejores niveles de comprensión de lectura y velocidad lectora que los alumnos de colegios estatales.

Delgado, Escurra, Atalaya, Pequeña, Álvarez, Huerta, Santibáñez, Carpio y Llerena (2007) llevaron a cabo un estudio acerca de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana, se encontró diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, a favor de los

alumnos de centros educativos no estatales. No se encontró diferencias significativas al comparar el rendimiento en la prueba entre varones y mujeres. En segundo año de secundaria también se encontró diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de ambos tipos de centros educativos, siendo los estudiantes de colegios no estatales quienes mostraron mayor nivel de comprensión lectora. Se elaboró baremos diferenciados para cada tipo de colegio.

Delgado, Escurra, Atalaya, Pequeña, Santibáñez, Álvarez, Rodríguez, Rodríguez y Llerena (2009) estudiaron la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana, participaron 679 estudiantes. Se creó la Prueba de Comprensión Lectora DET para evaluar a los participantes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, siendo los estudiantes de centros educativos no estatales quienes tenían mayor nivel de comprensión lectora tanto a nivel literal como inferencial. No se encontró diferencias significativas al comparar la comprensión lectora entre varones y mujeres. Se elaboró baremos diferenciados para cada tipo de colegio.

## **1.4 Presentación de objetivos generales y específicos**

### **1.4.1 Objetivo general**

Conocer la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento en el curso de Historia en estudiantes de segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

Identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal.

Identificar el rendimiento en el curso de Historia en estudiantes de segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal.

## **1.5 Limitación del estudio**

La limitación del presente estudio es de tipo metodológico, por cuanto se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico intencionado, por lo cual los resultados sólo se pueden generalizar a la población de donde se extrajo la muestra.

## CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

### **2.1 Bases teóricas relacionadas al tema**

#### **2.1.1 Lectura**

##### **2.1.1.1 Definición**

Para Weaver (1992) la lectura es el proceso de la recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, ya sea visual, auditivo o táctil (por ejemplo, el sistema Braille). Otros tipos de lectura pueden no estar basados en el lenguaje tales como la notación o los pictogramas.

Para Bush, Engelbar y Nelson (1990) la lectura, como proceso de doble función, es utilizada por el niño para adquirir conocimientos y para cambiar sus propias actitudes, ideales y aspiraciones. La lectura promueve integración y desarrolla al lector. Le muestra un mundo de ideas, lo remonta a tierras lejanas, al pasado de la especie, lo informa, lo guía y lo orienta sobre el momento actual e histórico, lo entretiene y lo enriquece. Al niño que no puede utilizar este instrumento se le limita ostensiblemente el radio de acción. Ya adulto, se ve excluido de la actividad cultural y de la oportunidad de desempeñarse en varias profesiones interesantes.

Desde que el niño se inicia en la lectoescritura, éste la emplea como medio de información y de comunicación, por lo que se vuelve su principal medio para conocer y dar a conocer al mundo sus ideas, opiniones y peticiones. Cuando ya son adultos, la emplea de la misma manera, solo que ahora con mayor repertorio, el cual se lo da la experiencia de vida, por lo que siendo adulto, si es que obtuvo la costumbre de leer, aún tendrá la necesidad de seguir haciéndolo, ya que se vuelve parte de su vida y existencia.

Para Mercer (1991) la lectura es una actividad compleja donde intervienen varios procesos uno de ellos la tarea audiovisual que implica la obtención de significados mediante símbolos y letras, este se da por medio de dos procesos: La descodificación y la comprensión.



- a El proceso de descodificación consiste en comprender la relación fonema – grafema y pronunciar la palabra de forma correcta.
- b El proceso de comprensión permitirá al alumno comprender el significado de las palabras de forma aislado o en su contexto.

Weaver (1992) ha planteado las siguientes definiciones para la lectura:

1. Saber leer significa saber pronunciar las palabras escritas.
2. Saber leer significa saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas.
3. Saber leer significa saber extraer y comprender el significado de un texto.

La lectura tiene características y ventajas únicas y distintas que la de los otros medios de información audiovisual, por su capacidad de transmisión de gran cantidad de información, por su poder de estimulación de la imaginación, por su flexibilidad y especialmente por su potencialidad de ser controlada personalmente por individuo (Alliende y Condemarín, 1994).

Vallés (1998) afirma que leer consiste en descifrar el código de la lectura impresa para que este tenga significado como consecuencia, se produce la comprensión del texto, es decir leer es un proceso en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias, cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo.

Tapia (2003) manifiesta que la lectura es un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural complejo, que implica la construcción y reconstrucción del significado, que tiene como base la competencia lingüística (dominio de las claves lingüísticas, fonológicas, sintácticas, semánticas y léxicas del idioma) del conocimiento y la experiencias previas que tenga al lector sobre el contenido del texto y la memoria del contexto precedente.

Alliende y Condemarín (1994) indican que los factores que señalan la madurez de la lectura son importantes para aprender a leer aunque su importancia cambia según las etapas de desarrollo del lector. Estos factores se clasifican en: Físicos y fisiológicos, sociales, emocionales y culturales perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

La fisiología permite comprender la capacidad humana de leer desde el punto de vista biológico, gracias al estudio del ojo humano, el campo de visión y la capacidad de fijar la vista.

La Psicología ayuda a definir el proceso mental que se lleva a cabo durante la lectura, ya sea en la fase de decodificación de caracteres, símbolos e imágenes, o en la fase de asociación de la visualización con la palabra. Los procesos psicológicos de la lectura fueron estudiados por primera vez a fines del siglo XIX por Emile Javal entonces director del laboratorio de oftalmología de la Universidad de la Sorbona.

La pedagogía clínica se ocupa de los aspectos educativos en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, de los disturbios específicos de la lectura, y las habilidades necesarias para una lectura eficaz.

### **2.1.1.2 Pre-requisitos para la lectura.**

Según Bush y Engelbar (1990) los aspectos considerados como pre-requisitos para la lectura son:

- a Claridad cognoscitiva: El niño antes de leer y escribir debe saber qué es eso de “leer y “ escribir”, para qué sirve leer y escribir, debe entender cuál es la función básica y objetivos de leer y escribir.
- b Desarrollo del lenguaje oral: Es muy importante la capacidad de conocer el significado de conceptos básicos y del vocabulario y capacidad de articular fonemas.
- c Habilidades metalingüísticas: Implica concebir el habla como cadena de segmentos (palabras, sílabas y fonos). El niño debe ser capaz de centrar su atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza y estructura. Dentro de estas habilidades un conjunto muy importante está constituido por:
  - La capacidad de la segmentación léxica: Para aprender a leer en un sistema alfabético como el castellano, es necesario un conocimiento claro y consciente del lenguaje que ya se domina. El niño tiene que ejercitar la capacidad para reflexionar sobre la estructura sonora del lenguaje, y esta capacidad se concreta en las habilidades de segmentación léxica.
  - 
  - Capacidad de segmentación fonética: El niño debe ser capaz de dividir, percibir las unidades sonoras a nivel de fonos que componen las palabras.

### 2.1.1.3 Organización de las habilidades de lectura

Mercer (1996) señala que son diversas estas habilidades y se organizan en dos tipos, considerando el criterio de separar dos momentos relacionados pero diferentes: La decodificación y comprensión.

- Habilidades para el reconocimiento de palabras. Se subdivide en:
  - Configuración. Se identifica una palabra por su forma general: Longitud, altura, tipo.
  - Análisis de contexto. Se identifica una palabra y su significado a partir de usar otras.
  - Palabras a la vista. Son las palabras que se conocen e identifican al solo verlas.
  - Análisis fonético. Implica el aprendizaje de los fonemas y las reglas que se relacionan con ellas para identificar las palabras a través de la asociación símbolo–sonido. Hay quienes consideran el silabeo en esta estrategia.
  - Silabeo. Es el proceso de separar las partes de una palabra identificando los sonidos que la conforman.
  - Análisis de diccionario. Ayuda a identificar las palabras e inclusive podría usarse para la pronunciación.

### 2.1.1.4 Etapas para la adquisición de la lectura

Para Weaver (1992) en la adquisición de la lectura el niño debe ser capaz de interpretar la información ortográfica, por lo cual atraviesa tres etapas, notándose que en cada una de ellas utiliza una estrategia específica. Las etapas se describen a continuación:

- 1ª etapa Pictográfica. A los tres años hay un período que se caracteriza porque el niño es capaz de operar con distintas representaciones. Es un momento muy bueno para ayudar al niño a que tenga clara la diferencia entre lenguaje oral y escrito. Para preparar esta etapa se puede trabajar con sencillos símbolos gráficos esquemáticos que reciben el nombre de pictogramas. Las tiras de pictogramas que se puede utilizar, son un auténtico código de escritura. Utilizando los pictogramas se puede acostumbrar al niño a relacionar la palabra y el símbolo gráfico. De hecho se trata de lograr con el niño un significado para cada uno de estos símbolos y utilizarlos con

valor comunicativo en esas mismas situaciones en las que es útil y se emplea el lenguaje escrito.

- 2ª etapa Logográfica. El niño es capaz de reconocer un conjunto de palabras de su medio, realmente él conoce de memoria esas palabras, pero es incapaz en esta etapa de analizar la palabra escrita y de establecer relación entre parte de esas palabras y su pronunciación. Es importante tener claro en qué aspectos gráficos se fija el niño en esta etapa. El niño se fija en la longitud de la palabra y en la presencia de rasgos salientes, sin embargo se basa en la posición que ocupan los rasgos salientes dentro de la palabra, es muy importante el contacto del niño con palabras escritas altamente significativas.
- 3ª etapa Alfabética. El niño pasa de la estrategia a la alfabética porque empieza a reconocer algunas letras que son próximas afectivamente para él. Descubre que la escritura se compone de una serie de segmentos y que estos segmentos tienen una función a la hora de escribir. Lo que le ayuda a realizar este paso al niño es la toma de conciencia de la estructura sub-lexical. Cada encuentro que tenga el niño con una palabra escrita que pueda ir analizando, ayudará a tomar conciencia de esa estructura alfabética. Hay que tener en cuenta que las letras del alfabeto son unidades abstractas que carecen de sentido para quien se plantea su aprendizaje.

Para Olson (1993) el proceso de aprendizaje de la lectura, es un proceso que está integrado por tres etapas básicas:

1. Aprestamiento: Tiene que ver con actividades perceptivas de discriminación, visual, auditiva y generalización, organización espacio temporal (esquema temporal), orientación espacial y temporal, lateralidad y logro de nociones básicas, con la aparición de la función simbólica.
2. Lectura inicial: Denominada también etapa de la decodificación. Es la etapa de aprendizaje de destrezas específicas todas las cuales tienen como objetivo lograr reducir el proceso de ruptura del código visual, auditivo, articulario, para alcanzar un nivel de destreza (habituación) que opere de manera automática con el fin de que el lector llegue progresivamente a concentrarse en el significado conceptual en la imaginación o en la emoción del significado.

3. Lectura comprensiva: Tiene que ver con la presencia de las operaciones y procesos lógicos, inductivos, deductivos o analogías.

Nicasio García (1995) señalan que en décadas anteriores se había considerado como directamente responsables en el proceso de adquisición de la lectura y, por tanto, en los trastornos relacionados con ésta, los factores de tipo psicomotor y sensorial, entre ellos la motricidad general, la orientación perceptiva, el esquema corporal o la lateralidad. Todos estos factores, sin embargo, no parecen estar tan directamente relacionados con la adquisición de la lectura como en un primer momento se supuso.

Se ha demostrado que los factores óculo-motores, no tienen influencia alguna en el origen de las dificultades de aprendizaje de la lectura, o si la tienen es mínima (Olson, 1993).

Los estudios realizados en el terreno neuropsicológico tampoco parecen encontrar mucho apoyo empírico, al menos los de menor rigor metodológico, como los del Nicasio García (1995) para los que no se ha encontrado evidencia de que los antecedentes de algún tipo de disfuncionalidad cerebral en niños, puedan ser las causas de dificultades de aprendizaje en lectura. Otros estudios de mayor rigor metodológico sí han encontrado apoyo a la hipótesis neuropsicológica como los de Rourke, Bakker, Fisk y Strang (1994), los cuales postularon un modelo neuropsicológico para los tipos P y L de dislexia.

En la actualidad los factores cognitivos son los que más apoyo encuentran entre los diversos enfoques de la comunidad científica. Esta postura, basada en los modelos de la psicología y neuropsicología cognitivas, así como en la neurolingüística, han propuesto diversos procesos y subprocesos responsables de la adquisición de la lectura, agrupados en una teoría “modular”, en la que es posible identificar cuatro módulos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. Estos módulos se detallan a continuación.

1. Módulo perceptivo: En un primer momento, en el proceso de la lectura, se lleva a cabo una primera extracción de información, a través de tareas de reconocimiento y análisis lingüístico mediante los movimientos sacádicos y fijaciones oculares. Sobre esta base se lleva a cabo el análisis visual, que podrían funcionar según alguna de esta hipótesis: a) Se parte del reconocimiento global de palabras y b) Se parte del reconocimiento previo de letras.
2. García y Gonzáles (2000) indican que en este módulo se da el análisis visual, un proceso perceptivo encargado de codificar o reconocer las palabras escritas o fragmentos de palabras escritas, como sílabas, idea reafirmada por Vellutino y Cuetos, (1994).
3. Módulo léxico: Consiste en la recuperación léxica, y esto mediante dos rutas. Una directa o visual, y otra indirecta o fonológica. Por la vía directa, el léxico visual conecta con el sistema semántico, de ahí al léxico fonológico y por fin, a la pronunciación de la palabra. Por la vía indirecta, que incluiría los mecanismos de transformación grafema-fonema, se lleva a cabo un análisis grafémico y asignación de fonemas. A continuación se acudiría al léxico auditivo (reconocimiento de la palabra), de ahí al sistema semántico y al léxico fonológico para llegar a la pronunciación de la palabra.
4. Módulo sintáctico: Puesto que la lectura no es un proceso simple de tareas mecánicas, sino que es una conducta compleja y creativa en la que el sujeto adopta un papel activo y pone en marcha sus conocimientos previos, se hace necesario, por parte del lector, un conocimiento de las estructuras gramaticales en las que las palabras están agrupadas. Los procesos sintácticos incluyen, pues, estrategias de reconocimiento sintáctico como la consideración del orden de las palabras, de su significado, o de los signos de puntuación, entre otros.

Gonzáles (2000) la define como el procesamiento que permite segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar éstos en función de sus roles sintácticos y, finalmente, construir una preposición que haga posible la extracción del significado. Este proceso implica el uso de los conocimientos previos que faciliten el conocimiento de las estructuras gramaticales o claves sintácticas (reconocimientos y ordenamiento de palabras, el uso de los signos de puntuación, de palabras funcionales, como preposiciones, artículos, conjunciones, entre otros elementos) que facilitarán la comprensión.

Módulo semántico: Debido a que la lectura es un proceso activo por parte del sujeto, la decodificación, es decir, la extracción del significado de aquello que se está leyendo, dependerá de los conocimientos previos del sujeto, por lo que se hace necesario, en el proceso lector, acudir a un módulo semántico que haga de lo que se lee, un todo coherente, más allá de las palabras aisladas que lo componen. Según Cuetos, Rodríguez y Ruano (2000) se descompone en tres subprocesos: La fase de extracción del significado del texto, la fase de integración de la nueva información en la memoria y la fase constructiva o inferencial.

Esta extracción de significado activa a todos los niveles o módulos, puesto que lo que se persigue es seleccionar elementos relevantes en cada módulo, ya sea a un nivel léxico, fonológico, sintáctico o meramente perceptivo. Es por esto, por lo que este modelo se entiende de forma interactiva, paralela o distribuida, aunque a efectos de un más fácil desarrollo se presente de forma secuencial.

Pinzás (2003) propone las siguientes etapas:

Estadio 0: La prelectura

Se inicia desde el nacimiento hasta los 6 años de vida y está marcado por el aprestamiento necesario para desarrollar la lectura en la siguiente etapa. Desde este punto de vista, se plantea como metas principales el desarrollo psicomotor, psíquico y social de los niños y niñas. Buscar lograr el aprendizaje de las letras de señales y de algunas palabras importantes, además de desarrollar el lenguaje oral.

Estadio 1: Lectura inicial

Cubre los dos primeros años de educación primaria, de gran importancia porque es en esta etapa cuando los niños y niñas deben relacionarse con los sonidos del lenguaje oral y expresarlos por escrito.

Además es fundamental el desarrollo de un vocabulario, cada vez más numeroso y diverso. Si bien es normal, que al principio, la lectura sea silábica, se espera que supere esta práctica. No hay un ritmo igualitario para estos procesos.

#### Estadio 2: La confirmación y la fluidez

Esta etapa se da cuando los niños se encuentran entre segundo y tercer grado de primaria. Todavía continúan reconociendo palabras y en pleno proceso de codificación. Es de esperar que lea en forma corrida o corriente, dejando de lado la lectura silábica. El mayor conocimiento de las palabras y expresiones puede generar una mayor fluidez y velocidad lectora. Mercer (1996) llama a este estadio de desarrollo rápido de las aptitudes lectoras.

#### Estadio 3: Leer para aprender

Se da desde cuarto de educación primaria hasta segundo de educación secundaria. Ya no se aprende a leer sino que se es capaz de leer para aprender. Predomina la lectura silenciosa. Integra lo leído a los “conocimientos previos”, lográndose confrontar el texto con lo vivido, lo conocido o lo aprendido. Mercer (1996) la llama también etapa extensa de lectura, si bien para ella, sólo involucra hasta el final de la educación primaria.

#### Estadio 4: Puntos de vista múltiples

Corresponde a la lectura realizada en el nivel secundario, a partir de segundo año de ella y que se debería caracterizar por el uso de diversas fuentes, pudiendo aprender conceptos cada vez más complejos. En esta etapa la metacognición es muy importante, para entender la manera en que cada persona debe afrontar un texto y desarrollar la estrategia adecuada. Mercer (1996) la llama etapa de perfeccionamiento de las aptitudes lectoras.

#### **2.1.1.5 Rutas de la lectura**

Para Pinzás (2003) la lectura es una actividad compleja en la cual intervienen muchos procesos que tienen en sí una entidad propia, pero que además presenta interacción entre ellos. Estos procesos se encargan de hacer el análisis grafémico, de relacionar o asignar fonemas, de recuperar el significado de las palabras, de extraer el significado de unidades superiores del lenguaje (frases, párrafos, etc.) y de integrar toda esta información a los esquemas de conocimiento que el lector ya posee.



Las vías o rutas de acceso léxico son:

- a Directa o visual: La palabra escrita se le conoce como una totalidad, no se analiza, se le reconoce globalmente.
- b Indirecta, auditiva o fonológica: Crea una representación de la palabra que está escrita y se utiliza esa representación para acceder al léxico.

Las dos vías son utilizadas por los buenos lectores. La directa para la comprensión de palabras muy usuales, y la indirecta para comprender las palabras con una grafía poco conocida, poco usual o palabras nuevas. La vía indirecta permite al niño ser autónomo, el autoaprendizaje de la lectura. Para leer bien, hay que explotar las dos vías indirecta-directa.

### c. Niveles de Procesamiento

Kamil (1984) señala que para poder usar la vía indirecta un buen lector tiene que haber identificado los segmentos que componen la palabra, que se corresponden a las letras. La lectura no sólo incluye la capacidad de procesar información grafémica, ni el procesamiento de la información fónica. Es posible distinguir tres niveles de procesamiento de la información, tal como se detalla a continuación:

- Fonológico: Habilidad que permite unir símbolos alfabéticos con sonidos. Los malos lectores pueden llegar a ser capaces de reconocer o percibir las palabras o las sílabas como unidades fono-articulatorias, pero son incapaces de reconocer o percibir la estructura fónica de las palabras. El proceso de toma de conciencia de la estructura fonética de las palabras es un proceso difícil, porque la corriente sonora de las palabras no puede descomponerse con facilidad en segmentos acústicos.
- Semántico: Es la habilidad para relacionar la palabra con un contexto o significado familiar. Se debe asociar las palabras que se ven con el vocabulario que existe en nuestro léxico antes de haberla visto. Los alumnos con trastornos en la lectura no logran realizar un acceso automático aléxico a partir de la decodificación fonológica.
- Sintáctico: Habilidad para usar la información proveniente de las relaciones gramaticales para comprender el lenguaje escrito. Este tipo de procesamiento de la información implica un procesamiento verbal abstracto y complejo que proporciona al lector un contexto donde ubicar el sentido de lo que lee. Esto permitirá evitar errores, hacer predicciones.

### **2.1.1.6 Fuentes de información**

Thorne (1998) señala que cuando el niño lee debe de ser capaz de utilizar dos fuentes de información:

- a La información que proviene de los procesos sensoriales y de las reglas de conversión grafema-fonema: La percepción de las palabras empieza analizando las características de los trazos de las letras. Este proceso es de abajo-arriba, de lo más concreto a lo más abstracto.
- b La que proviene de los procesos mentales superiores (de arriba hacia abajo), sería todo aquello que proviene del razonamiento, memoria, experiencias y razonamientos previos. Todo eso ayuda durante la lectura a reducir las incertidumbres sobre el significado de lo que se está leyendo. La capacidad de leer y escribir normalmente no quiere decir que la lectura y la escritura sean absolutamente impecables. Leer y escribir correctamente significa que se trata de actividades que pueden hacerse sin un esfuerzo consciente.

Estas son actividades automáticas porque se puede hacer otras cosas al mismo tiempo como pensar, entender, escuchar, entre otros. Esa es la diferencia entre los malos lectores y los buenos lectores; el automatismo en la lectura, en esa aplicación de forma no consciente.

### **2.1.1.7 Procesos generales de la lectura**

De acuerdo con Quintana (2004) para Solé el proceso de la lectura es interno e inconsciente, este proceso debe asegurar que el lector comprenda el texto y que vaya construyendo ideas sobre el contenido extrayendo sólo lo que le interesa. Esto se puede hacer solo cuando se realiza una lectura individual precisa que le permita avanzar y retroceder, detenerse y pensar relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo que importa y que es secundario.

Este proceso se divide en subprocesos: Antes de la lectura, durante la lectura y después. Cuando se inicia la lectura, el lector debe acostumbrarse a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso.

- Antes de la lectura

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

Para aprender, para presentar una ponencia, para practicar la lectura en voz alta, para obtener información, por placer, para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (activar el conocimiento previo) ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice de su estructura? (formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

- Durante la lectura

El modelaje es importante durante el desarrollo de la lectura y consiste en que el docente verbalice los procesos internos que intervienen en la construcción del significado, el docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto sugiere y deberá explicar en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué es necesario que manifieste sus dudas y confusiones que encuentre mientras lee.

Tal como lo indica Nicasio García (1995) el maestro deberá aprovechar el desarrollo de una lectura, unidad o curso para formular preguntas, estas son necesarias como modelo para que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas, luego se le dará libertad para que ellos formulen preguntas abiertas.

En esta fase el papel del docente será de guía, y facilitador del proceso de la comprensión lectora.

- Después de la lectura

Hacer resúmenes, formular y responder preguntas, utilizar organizadores gráficos. ¿Para qué enseñar estrategias de comprensión a los alumnos?

De acuerdo con Quintana (2004) el objetivo de enseñar estrategias de comprensión, es que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos, eficaces y sean capaces de enfrentarse a cualquier texto. Todo ello le servirá al alumno para extraer el significado del texto completo, adecuar al ritmo y capacidades necesarias para leer correctamente, conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos.

### 2.1.1.8 Modelos lectores.

Los siguientes modelos permiten describir lo que sucede en el lector, explicar y predecir como ocurre el proceso de lectura en distintas situaciones y qué factores intervienen en el mismo. Samuel y Kamil (1998) indican que en todos los modelos hay que tener en cuenta dos factores:

- a Todos los modelos están influidos por el pensamiento predominante en la época de su construcción.
- b Todos los modelos están, también influidos por las evidencias empíricas a su favor o en su contra.

Estos autores, establecen también ciertas características que deberían cumplir un buen modelo, las cuales son:

- a No omitir conocimientos relevantes disponibles.
- b Debe permitir comprender el fenómeno estudiado.
- c Debe generar predicciones e hipótesis que puedan ser verificadas experimentalmente.

En la actualidad ningún modelo cumple estas tres características, por ello, el educador, a la hora de enseñar a leer debe conocer los modelos más representativos del momento, así como sus ventajas e inconvenientes. Atendiendo a estas dificultades, los diferentes modelos de lectura suelen clasificarse en tres grandes categorías mutuamente excluyentes, de manera que se habla de modelos de procesamiento de la lectura ascendentes, descendentes, e interactivos.

- a Modelos del procesamiento de la lectura ascendentes o guiados por los datos: El proceso de la lectura comienza con el análisis de los estímulos visuales, es decir, con la decodificación y reconocimiento de las unidades más pequeñas (letras, palabras), hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones). Sus supuestos básicos pueden concretarse en los dos siguientes principios, según García Madruga y Luque (1994).
  1. La lectura es un proceso de conversión de signos gráficos en lenguaje oral.
  2. El procesamiento de la información es secuencial y opera jerárquicamente, desde niveles inferiores a superiores no activándose ningún nivel mientras no reciba el producto del inmediatamente superior.

Como ejemplos de este tipo de modelos se encuentra el modelo de Gough (1972) y el modelo de la automaticidad de Laberge y Samuels (1985).

a.1 El modelo de Gough (1972): Corresponde a un modelo que puede denominarse “letra a letra”, y que actúa de la siguiente forma: Una vez presentado el estímulo se produce en la retina una primera fijación visual que da como resultado un icono, que permanece en la retina hasta que es sustituido por otro icono, resultante de una segunda fijación visual (250 milisegundos). La velocidad de reconocimiento es de 10 a 20 milisegundos por letra. Después las letras son asociadas con los fonemas correspondientes produciéndose una representación fonémica abstracta que se transfiere al “diccionario mental” o léxico interno, el cual comienza la búsqueda y reconocimiento de palabras. Luego las palabras almacenadas en la memoria primaria o primitiva, son procesadas por un mecanismo misterioso que Gough denomina MERLÍN, el cual contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector. Una vez reconocida la oración y determinado su significado se almacena en lo que Gough llama ESDVLOCSE (el sitio donde van las oraciones cuando son entendidas). Por ello debido a su minuciosidad, cumple una de las características de un buen modelo, su verificación experimental. Este modelo se representa en la Figura 1.

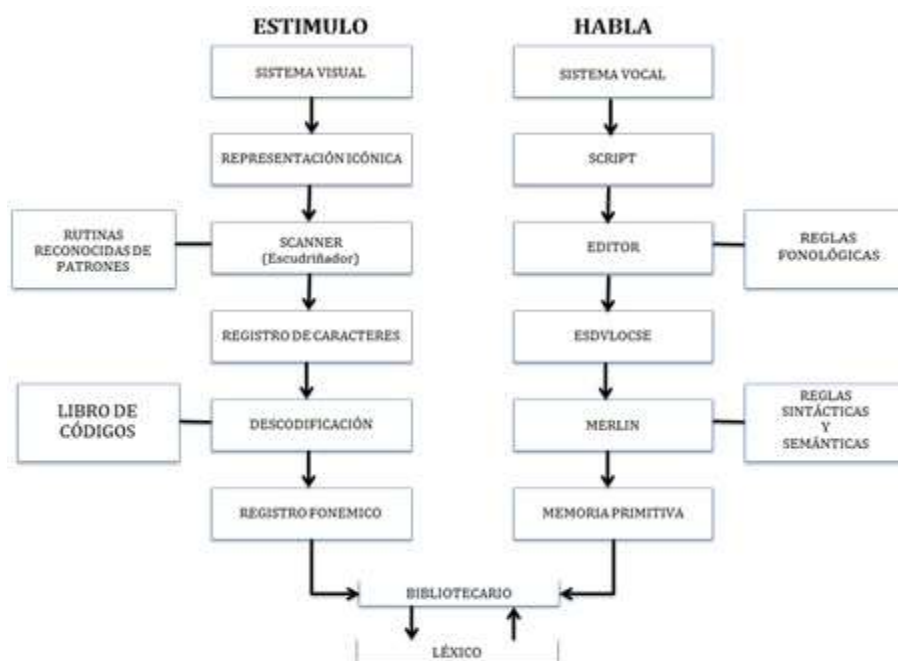


Figura 1. El modelo de Gough. Fuente: Gough (1972). One Second Reading. Language by ear and by eye

### 2.1.1.9 Tipos de lectura

Existen diversos criterios para identificar los tipos de lectura que plantean ciertas similitudes al decir de Vaney (1980) tal como se detalla a continuación:

- Lectura recreativa o espontánea.

Es la lectura que se realiza con el fin de relajarse, de descansar, para “escapar” de la realidad durante un tiempo y dejarse llevar por la imaginación. En este tipo de lectura, se utiliza textos como mitos, leyendas, fábulas, novelas, cuentos, poemas, historietas, comics, etc.

- Lectura informativa

Es la lectura que se realiza para mantenerse informado del acontecer nacional y mundial, a todo nivel: Económico, político, social, científico, tecnológico. Las fuentes de lectura son periódicos, revistas de actualidad, entre otras publicaciones de este tipo.

- Lectura de estudio o científica o para el aprendizaje o para la educación.

Es la lectura que se realiza con el fin de aprender y se relaciona con la vida profesional, que ahora más que nunca exige estar en constante actualización pues los campos de estudio se renuevan con inusitada rapidez. Se utiliza como fuentes, libros de la especialidad que se ejerce y revistas especializadas en esos campos.

Espada (2000), plantea según su forma, que puede ser oral, silenciosa y rápida. Vaney (1980), desde su perspectiva propone además de la lectura expresiva.

### 2.1.2 Comprensión lectora

Solé (1994) considera que el proceso de la lectura es interno y cuando el lector comprende el texto es capaz de construir ideas acerca del contenido, puede extraer aquello que le interesa. Esto sólo se puede llevar a cabo si el lector realiza una lectura individual, en la cual pueda avanzar, retroceder, detenerse, pensar, recapitular, vincular la nueva información con sus contenidos previos. El lector debe tener la posibilidad de plantearse interrogantes, señalar qué es lo importante y qué lo secundario. Todo esto es un proceso interno que es necesario enseñar. Comprender un texto significa también ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significado global. Por tanto,

mal se haría en pensar que se busca la comprensión con muchos textos cargados de preguntas de carácter informativo y textual. Es necesario, que las lecturas acerquen al lector al mundo real o exterior, porque si no se corre el riesgo de solo impulsar la lectura en forma pasiva y mecánica, entonces según Pinzas (1995) los estudiantes podrían creer que la comprensión es un proceso que les exige atribuirse los significados de otras personas, en lugar de tratar de construir los sus propios significados. Esta idea es reafirmada por Ortiz (1995) al indicar que comprender un texto, no significa repetir los elementos del mismo de memoria, sino establecer conexiones lógicas entre las ideas y expresarlas de otra manera, por ejemplo, a través del parafraseo.

Como indica Cooper (1993) en las décadas de los 60, 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de como comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación; los especialistas en la lectura configuraron un nuevo enfoque de la comprensión lectora.

Sánchez y Reyes (2005) en su estudio acerca de la comprensión en el aprendizaje escolar, indica que la comprensión como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector entiende y elabora un significado al interactuar con el texto, dicha comprensión a que él lector arriba durante la lectura, se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego gracias al uso de las operaciones básicas del pensamiento humano.

Bush, Engelbar y Nelson (1990) señalan que los estudiantes que son capaces de formular hipótesis, generar soluciones, que comparan y analizan la nueva información presentarán mayor nivel de rendimiento académico que aquellos que sólo memorizan y reproducen detalles. La adquisición del conocimiento de estas habilidades depende parcialmente de la calidad de la preparación escolar. Ello implica que se exija a los alumnos a pensar en forma crítica en los niveles básicos del sistema educativo.

De acuerdo con Ecurra (2003) la comprensión de lectura está influenciada por la edad, las habilidades, los materiales utilizados y la interacción del profesor.

Delgado et al., (2005) señalan que Vieiro y Gómez consideran que la comprensión lectora es producto de un proceso cognitivo de alto nivel, en la medida en que la información que proporciona el texto como el conocimiento previo del lector, se complementan y permiten tener una interpretación final del texto. Por este motivo es importante la enseñanza de estrategias de decodificación y de comprensión, como elementos necesarios para el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora experta.

Morales (1999) considera que la comprensión lectora es, en resumen, el aporte del lector al texto y no lo que extrae de él. Por ello, Mercer (1991, citado por Solé, 2001) resalta que comprender un texto es una experiencia de tipo personal, que implica una reflexión y una comprensión individual de la vida, tal como se percibe y se vive, implica crear y recrear el significado.

Asimismo, Delgado et al. (2007) señalan que la evaluación de la comprensión lectora se puede realizar de manera formal o informal, utilizando pruebas estandarizadas. Con los resultados de estas pruebas se puede conocer si el nivel de rendimiento en lectura de un alumno corresponde a su grado escolar y edad (grupo normativo), se puede saber cuáles son las habilidades que ya domina y cuáles necesitan de un programa recuperativo.

Alliende, Condemarín y Milicic (1993) consideran que la lectura y su comprensión conforman un proceso que se puede enseñar y medir con éxito.

A nivel final en el proceso lector, estos módulos suponen la extracción del significado de las palabras, significado que habría que incluir dentro de la estructura gramatical en la que se encuentran, así como dentro del contexto lingüístico y extralingüístico del texto, sin olvidar, por supuesto, aquello que hace de la lectura un proceso activo por parte del sujeto, la interrelación de esos significados con los conocimientos previos y emergentes del lector, como por ejemplo los esquemas, que guían la comprensión del texto mediante preguntas acerca del mismo a medida que se lee. Este aspecto distinguiría, por ejemplo, a los lectores novatos de los expertos, a la vez que es indicador de un mayor desarrollo psicológico o cognitivo según Gagné (1993).

Morales (1998) tomando en cuenta a Rosenshine enfatiza que las habilidades necesarias para lograr la comprensión lectora son las siguientes:



- Localización de detalles.
- Identificación de la idea principal.
- Reconocimiento de la secuencia de los eventos.
- Desarrollo de las conclusiones.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Comprensión de las palabras en el contexto.
- Realización de interpretaciones.
- Construcción de inferencias desde el texto.

Asimismo, Morales (1999) refiere que Brown consideran cuatro habilidades esenciales:

- Generar preguntas que son respondidas por el texto.
- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas.
- Resumir el texto.
- Predecir en un texto que vendrá después.

Considerando estas perspectivas se puede señalar que los lectores no eficientes solo podrán decodificar un texto, sin comprenderlo realmente mientras los lectores eficientes, serán capaces de entenderlo a cabalidad. La razón estaría en el desarrollo o no de esquemas de pensamiento.

### **2.1.2.1 Rasgos esenciales de la comprensión lectora**

Según Pinzás (1995) son cuatro los rasgos esenciales en la comprensión lectora:

- La lectura como construcción.

Solo se supera el proceso de decodificado, cuando se construye el significado de lo que se lee, cuando se piensa el texto, se le imagina y reconstruye mentalmente. Este proceso se apoya en una buena lectura textual o literal del texto.

- La lectura como interacción e interacción con el texto y entre fuentes de información.

Para Sánchez (2005) el lector incluye su conocimiento anterior para comprender un pasaje. Lo que recuerda parece depender de lo que se presenta en el texto y de qué

perspectiva trae consigo al leer. De ahí que la comprensión lectora depende, en parte, del conocimiento que el lector aporta. Al respecto Pinzás (1995) señala que quienes son considerados lectores exitosos generalmente parten de una buena base previa de información y lleva a cabo esta integración con relativa fluidez y sin darse cuenta. Entonces se puede considerar que mayor cantidad y calidad de información previa permite un mejor recuerdo de la información explícita, más y mejores inferencias, menos errores en la comprensión de los textos, podría ésta ser la diferencia entre un buen y un mal lector.

- La lectura como proceso estratégico.

Este rasgo se refiere a como se lee, al aspecto metodológico, relacionado con las estrategias que se utiliza para leer y adquirir información. En principio, conocer la estructura de un texto ayuda de manera efectiva a su comprensión. Por otro lado, el hacer inferencias o deducir conclusiones es también muy importante. Para ello, realizar preguntas sobre el texto, intentar predecir que sucederá con los personajes o la historia son dos posibilidades que se deben tomar en cuenta. La práctica y la orientación son fundamentales para aprender estrategias.

- La lectura como proceso metacognitivo.

Este aspecto es fundamental para la lectura, Pinzás (1995) afirma que es el que va a permitir que una persona sea capaz de evaluar el grado de dificultad, se dé cuenta cuando está fracasando en comprender y sepa tomar acción correctiva al percibir que no se está comprendiendo.

### **2.1.2.2 Niveles de comprensión lectora**

Hay muchas consideraciones a este respecto. Revisando las propuestas de Ecurra (2006), González (2001), Sánchez (1986, 1999), Vallés (1991), Casas (2004) y especialmente la taxonomía de Sánchez (2001), reafirmada por Cooper (1990) y Pinzás (2006, con algunas modificaciones), se puede establecer que se reconocen tres niveles de comprensión lectora:

- Nivel literal: O centrada en el texto. Implica obtener información directamente del texto. Por ello necesita de diversas habilidades, como la observación, la comparación y el análisis – síntesis.

- Nivel inferencial: Inferir puede ser relacionado a suponer, conjeturar. Es obtener información o establecer conclusiones que no son dichos en forma clara en el texto. Para superar este nivel necesitamos de la habilidad de decodificar (representar mentalmente un estímulo verbal o visual con el fin de entenderlo) y de discernimiento (que permite analizar la información) porque si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre. Por ello, haber desarrollado una buena lectura y una buena memoria de corto plazo (Pinzás, 2006).
- Nivel crítico: Este nivel lleva a confrontar la información del texto con la información de la realidad. Para esto necesitamos de la reflexión y de la transferencia. Esta última habilidad, quiere decir ser capaces de aplicar lo que se lee a nuevas citaciones. Pinzás (2006) lo llama también nivel evaluativo por que consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

El programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA en inglés, (2004), considera la existencia de tres escalas de alfabetización lectora:

- a La escala de obtención de información mide en los estudiantes la capacidad para localizar una o más partes de información en un texto.
- b La escala de interpretación de textos mide en los estudiantes la capacidad para construir significados y hacer inferencias a partir de información escrita.
- c La escala de reflexión y evaluación mide en los estudiantes la capacidad para relacionar los textos con sus propios conocimientos, ideas y experiencias.

Combinando estas escalas, PISA (2004) ha construido una escala combinada de alfabetización lectora que facilita la interpretación de los resultados, de modo que esta tenga un puntaje promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos para el promedio de los estudiantes de países que pertenecen a la OCDE. Ello establece una guía para medir el desempeño de los estudiantes de cada país. Se ha determinado en cinco niveles, siendo el quinto el más alto y el primero el nivel básico.

Se puede definir a la comprensión de lectura como el proceso por el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que el lector tiene para conocer el significado que intenta transmitir el autor. Es importante tener en cuenta que si el conocimiento previo que el lector tiene es sólido y amplio este lector va a construir un modelo de una manera rápida y detallada, entonces la actividad lectora llena vacíos en ese modelo y lo verifica Pinzás (1995) y Cuetos (1996).

Para Peronard (1998) la comprensión de lectura presenta tres niveles:

a Nivel de comprensión superficial:

Supone que el lector es capaz de determinar las propiedades fonológicas y acústicas más sobresalientes del texto.

b Nivel de comprensión básico (o semántico sintáctico):

Este nivel requiere que exista una competencia lingüística para entender la oración que se lee y lograr con eso una cierta descripción.

c Nivel de comprensión interpretativo:

Permite al lector establecer relaciones significativas que van más allá del texto escrito. Supone dominar con mayor amplitud el contexto lingüístico para establecer inferencias personales.

Para comprender lo que lee se utilizan muchas y variadas estrategias. Se parte de unas claves o macro señales que proporciona el autor y se elabora un modelo. Para comprobar si el modelo corresponde a lo que dice el autor, se analiza si es factible lo que se va asumiendo con la lectura y las consecuencias del modelo. También se analiza lo completo que es un modelo y la interconexión del mismo, viendo por último que correspondencia existe entre el modelo y el texto.

Cuando el modelo no se corresponde con el texto se pone en marcha una serie de estrategias para el control de la comprensión, es decir, estrategias para controlar la comprensión = estrategias de meta-comprensión. Se puede fallar al leer, en la comprensión de una palabra, en la comprensión de una o varias frases, o en la comprensión del discurso.

Cuando se controla la comprensión, se necesita conocer las condiciones que desencadenan ese fallo de comprensión. Algunas de las estrategias a emplearse para salvar estos errores de comprensión, según Pinzás (1995), son las siguientes:

1. Ignorar y seguir leyendo.
2. Suspender los juicios.
3. Elaborar una hipótesis de tanteo.
4. Releer la frase.
5. Releer el contexto previo.
6. Consultar una fuente experta.

#### d El proceso de comprensión lectora. Modelos lectores

Ayuda a describir lo que sucede en el lector, a entender cómo se da el proceso lector. Como toda construcción intelectual, se ven influenciados por pensamientos predominantes de su época y las evidencias empíricas que la favorecen o no. Según Siegel (1998) todo modelo debe evitar omitir cualquier conocimiento relevante disponible, debe explicar el fenómeno estudiado y debe generar predicciones e hipótesis que se puedan probar experimentalmente.

Existen tres modelos a partir de los cuales se puede comprender un texto:

d.1 Modelo ascendente o bottom-up (abajo-arriba) o basado en el texto o guiado por los datos.

d.2 Modelo descendente o top-down (arriba-abajo) o basado en el lector o regido por conceptos.

d.3 Modelo interactivo une los dos anteriores, pero manteniendo la jerarquización ascendente – descendente. Hay una estrecha relación entre el lector (con sus conocimientos y estrategias) y el texto, porque no se centra en ninguna en especial. Es el mejor para establecer las bases teóricas de la lectura.

Empieza de manera ascendente pero en la medida en que se accede a un núcleo de información, se activan los esquemas de conocimiento, integrándose y comprendiéndose esa información.

#### e Factores de comprensión lectora

Hay diversas consideraciones acerca de este aspecto. Por ejemplo, Alliende y Condemarin (1990) consideran que deben tomarse en cuenta los siguientes factores relacionados con la comprensión lectora:

- Factores de la comprensión lectora derivados del emisor: Como el conocimiento de los códigos (habla), de los esquemas, del patrimonio cultural y de las circunstancias de la escritura relacionados con el autor.
- Factores de la comprensión lectora derivados del texto: Factores físicos que influyen en su legibilidad, factores Lingüísticos, los elementos de la estructura textual.
- Factores de la comprensión lectora derivados de los contenidos de los textos.
- Factores de la comprensión provenientes del lector: códigos del lector, esquemas propios, patrimonio cultural y las circunstancias de la lectura.

En ese mismo sentido, Amorós (2006), considera que lograr una buena lectura depende de la existencia del menor “ruido” posible, entendiendo como “ruido”, todo aquello que afecta la calidad de la comunicación, pues es, cualquier condición biológica, fisiológica, psíquica, física, social, ambiental, histórica, etc. que impida que se logre una lectura eficaz. El “ruido” se refiere el nivel del emisor, del mensaje en el receptor y en el contexto.

La comprensión de lectura es un fenómeno complejo y como tal los factores que influyen en ella son también numerosos, están mezclados entre sí y cambian constantemente según Alliende y Condemarin(1994).

Thorne y Pinzás (1998) consideran que a lectura puede estar influenciada por un conjunto de variables como la edad, habilidades, materiales usados, el tipo de tarea, la interacción profesor-alumnos, la clase donde interactúan, entre otros. Para Pinzás (1987), estos constituyen factores internos, los cuales tiene una influencia directa sobre la lectura. Sin embargo, existe un segundo grupo cuya influencia es indirecta y no por ello menos importante que la autora denominó factores externos. Dentro de este grupo se encuentran la filosofía educativa del país, el curriculum de estudios, los antecedentes educacionales de los profesores, los sistemas de educación magisterial, el presupuesto asignado, las características culturales, socioeconómicas, psicosociales y lingüísticas de la población,

entre otros. Estos factores tienen gran importancia en el desarrollo de la lectura dentro de un país, pues van a tener un efecto significativo sobre los factores internos.

Greaney (1996) encuentra que en los países en vías de desarrollo existe una gran mayoría de personas que no logran alcanzar niveles adecuados de lectura y relaciona estos hallazgos con factores culturales y socioeconómicos que determinan situaciones adversas en el hogar y la escuela, los cuales afectan negativamente el desarrollo de la lectura.

En la figura 2 se presenta una adaptación de la Pirámide Contextual de Jenkins, realizada por Pinzás (1987) que muestra la interacción de factores que influyen en la lectura, aplicado al ámbito escolar.

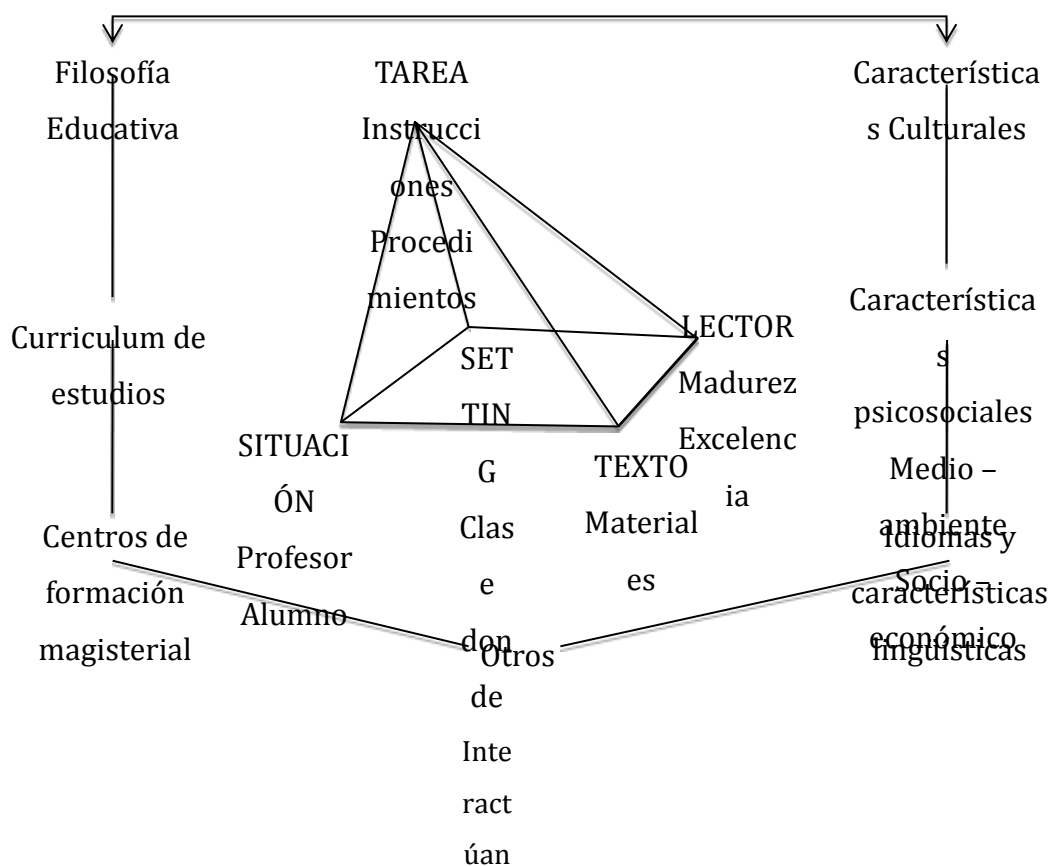


Figura 2. Factores que influyen directa e indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

### **2.1.2.3 La enseñanza de la comprensión de la lectura**

El aprendizaje y entrenamiento de la lectura es una tarea que en las sociedades occidentales es encomendada básicamente a la educación formal e institucionalizada que proporciona la escuela, aunque como se ha mencionado anteriormente, el contexto familiar juega un rol primordial.

Existe una amplia bibliografía e investigaciones en torno a la enseñanza de lectura en los dos primeros grados de educación primaria, que muestran con claridad qué enseñar, cómo enseñar y cuál es la secuencia de aprendizajes; aunque persiste la discusión durante las primeras etapas, si el énfasis debe estar puesto en la decodificación o en la comprensión (Pinzás, 1995). Sin embargo, lo que nadie discute es que una vez que se ha aprendido a decodificar, todo el esfuerzo posterior debe estar dirigido a la comprensión (Alliende y Condemarín, 1994).

A pesar de la importancia ampliamente reconocida de la comprensión de lectura, su instrucción en el ámbito escolar presenta muchas fallas y carencias significativas. Autores como Solé (1998) y Vidal-Abarca y Gilabert (1991) expresan que por un lado, muchas prácticas metodológicas descuidan totalmente la enseñanza de la lectura comprensiva esperando que los alumnos aprendan por sí solos lo que no se les enseña. Existe la creencia en muchos de estos maestros que, una vez que el niño ha aprendido a decodificar no hay nada más que enseñar y la comprensión se desarrollará automáticamente.

Por otro lado, se encuentra que con frecuencia en la escuela se incide sobre todo en los productos de la comprensión descuidando los procesos responsables de la realización de la tarea, llegando en muchos casos a confundir la enseñanza de la lectura con la práctica de determinadas actividades de comprensión. Este planteamiento está relacionado con la insistencia en los aspectos de la comprensión literal, donde tras la lectura del texto se plantean preguntas sobre la información explícita, sin tener suficientemente en cuenta el significado global, así como las inferencias que los estudiantes deben realizar para llegar a la construcción del significado global (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Dentro de esta conceptualización de la instrucción de la lectura, el esquema de enseñanza con frecuencia consiste en la lectura en voz alta de un texto por parte de los alumnos y la corrección directa por parte del maestro, o por otro alumno, si comete algún error en la decodificación. Luego de la lectura se presentan una serie de preguntas relacionadas con



el texto leído, dedicándosele tiempo a aspectos de la morfosintaxis, ortografía, vocabulario y eventualmente a la comprensión de lectura (Rinaldi y Sola, 1994; Solé, 1998; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Como se puede observar, en esta secuencia las actividades diseñadas a enseñar estrategias y habilidades de comprensión no tienen cabida. Como indica Solé (1998), este modelo corresponde más a la evaluación de la lectura, pues lo que se obtiene es un balance del producto, una evaluación de lo comprendido, más no una intervención en el proceso que conduce al resultado.

Esta visión de la enseñanza de la lectura no permite a los alumnos desarrollar una lectura constructiva, estratégica y metacognitiva que los convierta en lectores autónomos, capaces de utilizar como una herramienta básica para el aprendizaje, lo que debe constituir uno de los objetivos fundamentales de la educación primaria.

Para Solé (1998), una vez que los alumnos han dominado el código, la lectura dentro de la escuela debe seguir dos caminos, por un lado, debe procurar que los niños y jóvenes mejoren cada vez más su lectura, se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de leer y; por otro lado, se debe enseñar a los alumnos a servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en la diversas áreas que conforman el curriculum escolar. Por lo tanto, la lectura a lo largo de la educación primaria debe ser vista a la vez como un objeto de conocimiento y como un instrumento de aprendizaje.

Para lograr objetivos, se propone que la instrucción debe estar centrada en facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los alumnos, que los capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos. Por otro lado, debe estar centrada en desarrollar estrategias de comprensión, que les permita ser conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, comprobar, revisar y evaluar todos y cada uno de los pasos que llevan a la comprensión. Esta última debe constituir una de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lectura en la educación primaria. Para Solé (1998) el aprendizaje de las estrategias de comprensión de textos requiere de una intervención explícita dirigida a dicha adquisición, es decir, se debe enseñar directamente a los alumnos a utilizar estas estrategias, y a ser conscientes del proceso de comprensión al momento de leer.

Tal como indica Solé (1998) si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estas no maduran ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan – o no se enseñan – y se aprenden – o no se aprenden.

Enseñar a los alumnos estrategias de comprensión es lo que les permitirá convertirse en lectores autónomos, capaces de enfrentar de manera inteligente diferentes tipos de textos, la mayoría de las veces distinto de los que se usan cuando se instruye. Hacer lectores autónomos significa hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, y establecer generalizaciones que le permitan transferir lo aprendido a otros contextos.

### **2.1.3 Rendimiento académico**

El rendimiento académico es un indicador de la calidad educativa, su medición es contingente entre los especialistas de la educación (Donoso, 2005, Redondo, 2005, Cornejo y Redondo, 2007). Las instituciones educativas tienen como objetivo no sólo medir los logros cognitivos de los estudiantes, sino su desarrollo integral saludable. Por lo tanto, el rendimiento académico se debe entender no solo como el resultado de las evaluaciones, o el desempeño individual de un alumno, sino que también está involucrando la relación con el grupo de pares, el contexto educativo, las capacidades de afrontamiento y las redes de apoyo con las que cuenta el estudiante (familia y amigos).

Cominetti y Ruiz (1997, citados por Edel, 2003) señalan que es importante considerar tanto las expectativas de la familia, como las de los docentes y las de los propios alumnos en relación a los logros de aprendizaje porque esta información permite conocer un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden convertirse en ventajas o desventajas en el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, señalan que el rendimiento de los alumnos es mejor cuando los maestros expresan que el nivel de comportamiento y de desempeño del grupo es adecuado.

El sistema educativo peruano utiliza más la dimensión cuantitativa para evaluar el rendimiento académico, el cual determina el nivel de conocimientos alcanzados, y es tomado como único criterio para medir el éxito o fracaso a través de un sistema de calificaciones de 0 a 20, también se utiliza el sistema de letras A, B, C y D. El rendimiento académico es la capacidad desarrollada a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, está referido a lo que una persona puede hacer y lo que hace. A través del rendimiento se puede hacer deducciones acerca de la capacidad del estudiante y es evaluado a través de procedimientos didácticos como exámenes escritos, orales con la finalidad de verificar o comprobar la adquisición de competencias o el logro de objetivos, así el concepto de rendimiento se encuentra vinculado al de la efectividad, o eficiencia. La efectividad mide la capacidad de alcanzar un efecto deseado, la eficiencia por su parte hace referencia a la capacidad de alcanzar dicho efecto con la menor cantidad de recursos posibles (Cornejo y Redondo, 2007)

## **2.2. Definición de términos usados.**

Lectura: Proceso activo, complejo, interactivo entre el lector y el texto, donde el lector utiliza sus conocimientos previos para construir significados que lo lleven a la comprensión del mencionado texto.

Comprensión lectora: Es el proceso mediante el cual se activa la información almacenada en el cerebro ayudando a entender el significado que intenta transmitir el autor.

Rendimiento académico: Se refiere al nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación.

## **2.3. Hipótesis**

### **2.3.1. General**

H<sub>1</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

### **2.3.2. Específicas**

H<sub>1.1.</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-1 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

H<sub>1.2.</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-2 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

H<sub>1.3.</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-3 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

H<sub>1.4.</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-4 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

H<sub>1.5.</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-5 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

H<sub>1.6.</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-6 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

## **2.4. Variables**

### **2.4.1 Variables relacionadas**

Nivel de comprensión lectora: Medida a través de la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva para Segundo de Secundaria CLP 8 Forma B.

Rendimiento académico en el curso de Historia: Medido a través de las notas del segundo bimestre.

### **2.4.2 Variables de control**

Grado de estudios: Segundo de Secundaria.

Tipo de gestión del centro educativo: No estatal.

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## 3.1 Tipo y método de investigación

La presente investigación es de tipo sustantiva descriptiva, de acuerdo a la clasificación de Sánchez y Reyes (2009) trata de responder a los problemas teóricos o sustantivos, en tal sentido, está orientada a describir los fenómenos, en búsqueda de principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica. El método es descriptivo en tanto se describe, analiza e interpreta un hecho tal como se da en un momento determinado, es esta investigación solo se describe la relación entre las variables de estudio.

## 3.2 Diseño de investigación



El diseño de la investigación es correlacional porque se trata de establecer la relación entre dos variables en una misma muestra (Sánchez y Reyes, 2009), en este estudio se está relacionando la comprensión de lectura y el rendimiento en el curso de Historia en estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco.

Donde:

M = Estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco

O<sub>x</sub> = Medición de la comprensión lectora.

r = La relación entre las variables.

O<sub>y</sub> = El rendimiento en el curso de Historia.

### **3.3 Población y muestra**

#### **3.3.1 Población**

La población estuvo conformada por los alumnos del segundo año de secundaria, de un centro educativo no estatal del distrito de Santiago de Surco, y en la cual la población presentaba edades fluctuantes entre los 12 a 14 años de edad.

#### **3.3.2 Muestra**

La técnica de muestreo que se utilizó en esta investigación fue de tipo intencional (Sánchez y Reyes, 2009) por lo cual se puede señalar que no es probabilística. En este tipo de muestreo lo importante es que dicha representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra y por lo tanto la evaluación de la representatividad es subjetiva. Así, en la presente investigación se utilizó este tipo de muestreo por las facilidades que otorgaron las autoridades del colegio. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos de un aula del segundo año de secundaria de esta institución educativa particular del distrito de Santiago de Surco.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

#### **3.4.1 Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 8 Forma B (CLP8- B)**

a Ficha técnica

Nombre: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 8 Forma B (CLP 8 – B).

Autores: Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic.

Institución: Universidad Católica de Chile.

Adaptación: Ana Delgado, Miguel Escurra, María Atalaya, Juan Pequeña, Carmen Álvarez, Rosa Huerta, Renato Santiváñez, Ursula Carpio y Lidia Llerena.

Institución: U.N.M.S.M.

Grado de Aplicación: Segundo año de secundaria.

Forma de aplicación: Individual o colectiva.

#### b Descripción de la prueba

La prueba para el segundo año de secundaria (CLP 8 – B) está constituida por seis subtests: Las variadas pinturas de los mexicanos (1) (7 ítems), Las variadas pinturas de los mexicanos (2) (7 ítems), Las variadas pinturas de los mexicanos (3) (6 ítems), El hombre y el cielo (4) (7 ítems), El hombre y el cielo (5) (8 ítems), El hombre Y cielo (5) (8 ítems), El hombre y el cielo (6) (6 ítems), (Alliende et al., 1993, citados en Delgado, Escurra y Torres, 2008).

En la prueba de este nivel se utiliza dos textos, en los cuales se varía de registros con énfasis en la referencia hasta los registros con énfasis en la literalidad. El primer texto titulado “Las variadas pinturas de los mexicanos” (subtests 1, 2 y 3), tiene cierto orden temporal pero las referencias son de tipo abstracto. En el segundo temporal pero las referencias son de tipo abstracto. En el segundo texto “El hombre y el cielo” (subtests 4, 5 y 6) se suprime la secuencia temporal, pues los hechos están dispuestos a manera de una reflexión, la mayoría de las referencias corresponden a hechos generales y abstractos. (Alliende et al., 1993).

Ambos textos corresponden al área de párrafo o texto simple, cuyo objeto son pequeños conjuntos de oraciones que se encuentran vinculadas por un tema o situación común. Este grupo de oraciones puede ser parte de un texto mayor (párrafo) o ser autónomo (texto



simple). El dominio de esta área implica la capacidad de leer el texto, reconociendo las afirmaciones particulares y globales que contiene (Alliende et al., 1993).

#### c Validez

Delgado et al. (2008) señalan que se estudió la validez de constructo con el método del análisis factorial confirmatorio, el modelo de un factor se contrastó con un modelo alternativo que asumía la existencia de valores independientes entre sí, los resultados corroboraron que el modelo propuesto de 1 factor era válido y permitieron concluir que la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de nivel 8 – Forma B para 2° año de secundaria, presentaba validez de constructo.

#### d Análisis de ítems y confiabilidad

Según Delgado et al. (2008) en el análisis de ítems de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad de nivel 8 para el segundo año de secundaria – Forma B, los resultados mostraron todas las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores al criterio de .20, lo cual corroboró que todos los ítems eran consistentes entre sí.

Asimismo, Delgado et al. (2008) reportan que se estudió la confiabilidad del instrumento por el método de consistencia interna y se obtuvo un valor alfa de Cronbach de .62 , que indica que la prueba es confiable.

#### e Normas de aplicación

##### e.1 Normas generales

Alliende, Condemarín, y Milicic (citados en Delgado et al., 2008) señalan que la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, en su forma B para segundo año de secundaria puede ser aplicada en forma individual o colectiva. La prueba se presenta ordenada con nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasarse al nivel anterior.

La administración de la prueba puede detenerse cuando el niño presente signos de frustración, tensión y excesivas vacilaciones. Si la aplicación es colectiva, el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo subtest.

Asimismo, indican que debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. En todos los niveles si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión. La repetición debe atenderse a las instrucciones. Cuando la aplicación es colectiva, una vez que la prueba ha comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual. Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas Allende, Condemarín, y Milicic (citados en Delgado et al., 2008).

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo que le corresponde y se constata que tengan un lápiz N°2B para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse de la siguiente manera (Allende, Condemarín, y Milicic, 1991, citados en Delgado et al., 2008):

- El número romano indica el nivel en que se aplica el subtest.
- La letra colocada en segundo lugar indica si la forma aplicada es A o B.
- El número indica el orden del subtest, dentro del nivel: Así, VII - B - 4 significa que se trata del séptimo nivel de lectura, forma B y del cuarto subtest.

Cuando se aplican las pruebas de tercer al sexto grado de primaria y en las de primero y segundo de secundaria, el examinador pedirá a los alumnos que llenen sus datos generales; nombre y apellidos y marquen el sexo al que pertenecen. Los demás datos serán llenados por el examinador.

## e.2 Normas Específicas

El octavo nivel de lectura Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de textos complejos, tanto de la estructura del texto como de las modalidades de respuesta. Consta de seis subtests divididos en la siguiente forma (Allende, Condemarín, y Milicic, 1991, Delgado et al., 2008):

- | Subtest        | Nombre                                  |
|----------------|---|
| VIII - B - (1) | Las variadas pinturas de los mexicanos. |
| VIII - B - (2) | Las variadas pinturas de los mexicanos. |
| VIII - B - (3) | Las variadas pinturas de los mexicanos. |
| VIII - B - (4) | El hombre y el cielo.                   |
| VIII - B - (5) | El hombre y el cielo.                   |
| VIII - B - (6) | El hombre y el cielo.                   |

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador se debe limitar a orientar a los alumnos dejándolos en condiciones de trabajar de manera autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden releer el texto si lo necesitan.

*Instrucciones para los alumnos*

*"Abran el cuadernillo. En la ficha de datos generales, escriban su nombre y apellidos, y marquen el sexo que les corresponde".*

*"Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar). Lean con mucho cuidado las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba".*

f Normas de corrección y puntuación

Subtest VIII – B –1: Las	Subtest VII – B – 2: Las variadas variadas pinturas de
los	los
pinturas de los	pinturas de los
mexicanos.	mexicanos.

1 – B

1 – E

2 – C

2 – C

3 – D

3 – D

4 – E

4 – G

5 – C

5 – G

6 – A

6 – E

7 – E

7 – A

Subtest VIII – B – 3: Las  
los y el cielo.

Subtest VIII – B – 4: El hombre variadas pinturas de  
mexicanos.

1 – E

1 – A

2 – A

2 – A

3 – D

3 – D

4 – C

4 – D

5 – D

5 – B

6 – A

6 – C

7 – A

Subtest VIII – B – 5: El  
cielo.

Subtest VIII – B – 6: El hombre y el hombre y el

1 – D

1 – D

2 – E

2 – B

3 – F

3 – C

4 – I

4 – B

5 – H

5 – C

6 – G

6 – C

7 – A

8 – C

### 3.4.2 Rendimiento académico

Medido con los promedios del curso de Historia del segundo bimestre de los alumnos de segundo de secundaria de una institución educativa no estatal del distrito de Santiago de Surco.

## 3.5. Procedimiento para la recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó el siguiente procedimiento:

Primero se tramitó una carta al Director de la institución educativa pidiendo permiso para realizar una evaluación sobre la comprensión lectora y el rendimiento en el curso de Historia en estudiantes de segundo año de educación secundaria. Así mismo, se coordinó con el Director el día y la hora para la aplicación de la prueba de comprensión lectora. La prueba se aplicó de manera colectiva.

Luego de la aplicación de la prueba de comprensión lectora, se solicitó al profesor que tenía a cargo el segundo año de secundaria, las notas bimestrales de los alumnos en el curso de Historia.

## 3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Coefficiente de correlación por rango de Spearman

Es la correlación no paramétrica y utiliza los puntajes obtenidos por los participantes haciendo uso del orden que se establece entre ellos.

Esta correlación permite obtener valores entre -1 y 1 y es posible obtener el nivel de significación estadística de la correlación obtenida para una hipótesis nula que indica que la correlación calculada es igual a 0, con grados de libertad igual a N-2 y a un nivel de significación específico. Su fórmula de cómputo es la siguiente (Siegel y Castellan, 2003):

$$r_s = 1 - [6 * \Sigma d^2 / n*(n^2 - 1)]$$

Donde: n = número de sujetos

$\Sigma d$  = Suma de los cuadrados de las diferencias de rango.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1 Análisis de los resultados

Recolectada la información mediante la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 8 Forma B (CLP 8 - B) y las notas del curso de Historia aplicada en una muestra de los estudiantes que cursan el segundo año de secundaria en una institución educativa no estatal del distrito de Surco, se procedió a la elaboración de una matriz de datos con el fin de efectuar el análisis estadístico para la contrastación de las hipótesis.

Tanto para la hipótesis general como para las hipótesis específicas, se empleó como prueba estadística la correlación lineal de Spearman ( $r_s$ ), para determinar el grado de relación entre el total y cada una de las áreas de la comprensión lectora y el rendimiento académico en el curso de Historia.

#### 4.1.1 Contrastación de la hipótesis general

De acuerdo a los resultados de la tabla 1, el coeficiente de correlación entre el puntaje total de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP 8 –B y el promedio del curso de Historia alcanza un valor de 0.94 que es significativo ( $p < .05$ ). Por otro lado, este valor es indicativo de una correlación fuerte (Elorza, 1987). Por lo tanto, se puede afirmar que hay relación significativa y positiva entre la comprensión lectora y el curso de Historia. Esto significa que a una mayor puntuación en el área de comprensión lectora, mayor será la puntuación obtenida en el curso de Historia de los estudiantes del segundo año de secundaria.

Tabla 1. Correlación entre el puntaje total de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP 8 – B y el rendimiento en el curso de Historia en alumnos del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco

Criterio	Rendimiento en el	n	p
	curso de Historia		
Comprensión Lectora	0.94*	40	Significativa

p < .05

#### 4.1.2 Contrastación de las hipótesis específicas

Al calcular la correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-1 de las variadas pinturas de los mexicanos y el promedio en el curso de Historia, se obtiene un valor de .78 que es significativo ( $p < .001$ ) como se muestra en la tabla 2. Asimismo, este valor indica una correlación moderadamente fuerte entre dichas variables (Elorza, 1987), por lo que se puede concluir que la comprensión lectora referida a las variadas pinturas de los mexicanos, se relaciona directa y significativamente con el curso de Historia, pues a mayor comprensión lectora mayor rendimiento en el curso de Historia.

Tabla 2. Correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-1 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento en el curso de Historia en alumnos del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco.

Criterio	Rendimiento en el	n	p
	curso de Historia		
Subtest VIII-B-1	.78*	40	Significativa

p < .05

Según los resultados que se muestran en la tabla 3, el coeficiente de correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-2 de las variadas pinturas de los mexicanos y el promedio en el curso de Historia presenta un valor de .85 que es significativo ( $p < .01$ ). Además este valor indica una correlación entre las variables estudiadas (Elorza, 1987), por lo que se puede concluir que la comprensión lectora de las variadas pinturas de los mexicanos se relacionan directa y significativamente con el curso de Historia, por lo que se puede señalar que a mayor puntuación en comprensión lectora existe mayor puntuación en el curso de Historia.

Tabla 3. Correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-2 de las variadas pinturas de los mexicanos y el promedio en el curso de Historia en alumnos del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco

Criterio	Rendimiento	en el n	p
		curso de Historia	
Subtest VIII-B-2	.85*	40	Significativa

$p < .05$

Como se aprecia en la tabla 4, el coeficiente de correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-3 de las variadas pinturas de los mexicanos y el promedio del curso de Historia alcanza un valor de .85 que es significativo ( $p < .05$ ), además de una correlación moderadamente alta entre las variables, de acuerdo con lo propuesto por Elorza (1987). En base a estas consideraciones, se puede concluir que existe relación directa y significativa entre comprensión lectora: Área de párrafo y el curso de Historia.

Tabla 4. Correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-3 de las variadas pinturas de los mexicanos y el promedio en el curso de Historia en alumnos del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco.

Criterio	Rendimiento	en el n	p
		curso de Historia	
Subtest VIII-B-3	.85*	40	Significativa

$p < .05$

De acuerdo a los resultados de la tabla 5, el coeficiente de correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-4 correspondiente al hombre y el cielo y el promedio del curso de Historia presenta un valor de .65 que es significativo ( $p < .05$ ). Este valor es indicativo de una correlación moderada (Elorza, 1987) y permite afirmar que existe relación directa y significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico, pues a un mayor puntaje en comprensión lectora: Área de párrafo y texto simple, mayor es el puntaje alcanzado en el curso de Historia por los alumnos de la muestra.



Tabla 5. Correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-4 correspondiente al hombre y el cielo y el promedio del curso de Historia en alumnos del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco.

Criterio	Rendimiento en el n	p
	curso de Historia	
Subtest VIII-B-4	.65*	40
		Significativa

p< .05

Como se aprecia en la tabla 6, el coeficiente de correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-5 correspondiente al hombre y el cielo y el promedio del curso de Historia alcanza un valor de .47 que es significativo (p<. 05), y es una correlación moderadamente alta entre las variables, de acuerdo con lo propuesto por Elorza (1987). En base a estas consideraciones, se puede concluir que existe relación directa y significativa entre comprensión lectora y las notas del curso de Historia.

Tabla 6. Correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-5 correspondiente al hombre y el cielo y el promedio del curso de Historia en alumnos del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco

Criterio	Rendimiento en el n	p
	curso de Historia	
Subtest VIII-B-5	.47*	40
		Significativa

p< .05

De acuerdo a los resultados de la tabla 7, el coeficiente de correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-6 correspondiente a el hombre y el cielo y el promedio del curso de Historia presenta un valor de .32 que no es significativo (p< .05). No obstante, este valor es indicativo de una correlación moderada (Elorza, 1987). Este resultado permite afirmar que existe relación directa y significativa entre comprensión lectora: Esto significa que, a un mayor puntaje en comprensión lectora: Área de párrafo y texto simple, mayor es el puntaje alcanzado en el curso de Historia por los alumnos de la muestra.

Tabla 7. Correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-6 correspondiente al hombre y el cielo y el curso de Historia en alumnos del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal del distrito de Surco.

Criterio	Rendimiento en el curso de Historia	n	p
Subtest VIII-B-6	.32*	40	Significativa

$p < .05$

## 4.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Debido a la preocupante situación del nivel de comprensión de lectura en el país, no se dispone de suficientes estudios en Lima, Perú que aborden la comprensión lectora. Son escasas las investigaciones realizadas al respecto, a pesar de su importancia (Delgado, Escurra, Atalaya, Alvaréz, Pequeña, Santivañez y Guevara, 2004; Gobierno Regional de Cajamarca, 2003). Asimismo, existe carencia en el país sobre investigaciones que traten la relación entre comprensión lectora y el curso de Historia.

Respecto a la hipótesis general, en la tabla 1 se encontró una correlación significativa entre la comprensión lectora y el curso de Historia tal como se comenta a continuación.

De acuerdo a los resultados de la tabla 1, el coeficiente de correlación entre el puntaje total en la prueba de comprensión lectora y el promedio del segundo bimestre en el curso de Historia alcanza un valor de .94 que es significativo ( $p < .05$ ). Por otro lado, este valor es indicativo de una correlación significativa, por lo tanto, se puede afirmar que hay relación significativa y positiva entre la comprensión lectora y el curso de Historia y los alumnos de la muestra. Esto significa que, a mayor puntuación en el área de comprensión lectora, mayor será la puntuación obtenida en el curso de Historia por los estudiantes del segundo año de educación secundaria, tal como sugieren los estudios de Delgado et al. (2002).

Tal como se ha observado en la tabla 2, correspondiente a la hipótesis específica 1 ( $H_{1.1}$ ) correspondiente a la correlación entre el puntaje del subtest VIII-B-1 de las variadas pinturas de los mexicanos y el promedio en el segundo bimestre en el curso de Historia, se halló que la relación es significativa, lo cual señala que cuando los estímulos

corresponden a categorías a ser relacionadas con expresiones, entonces existe un alto nivel de asociatividad o relación, tal como Alliende et al. (2009) sugieren.

Del mismo modo, cuando se analiza los resultados en la tabla 3, correspondiente a la hipótesis específica (H<sub>1.2</sub>) referida a relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-2 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento académico en el curso de Historia se halló que efectivamente la relación es significativa, lo cual permite reconocer el dominio de habilidades específicas como leer una palabra y seleccionar con un círculo la letra del tipo de pintura que según el texto sirva para representar los elementos mencionados; tal como sugieren los estudios de Delgado et al. (2007). Se puede concluir que existe una relación directa y significativa entre comprensión lectora: Área de párrafo y el rendimiento en el curso de Historia.

Así mismo, cuando se analiza lo observado en la tabla 4 correspondiente a la hipótesis específica (H<sub>1.3</sub>) refiriendo que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-3 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal, lo cual señala que el estudiante es capaz de relacionar afirmaciones escritas con los sujetos o circunstancias que aparecen en un texto simple, se puede concluir que existe una relación significativa entre comprensión lectora: área de párrafo y el curso de Historia, como lo sugiere Delgado et al. (2002).

Con respecto a la tabla 5, correspondiente a la hipótesis específica e (H<sub>1.4</sub>), que plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-4 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal, para Elorza (1987) existe un nivel significativo que permite afirmar que existe relación directa y significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico. Pues a un mayor puntaje en comprensión lectora: Área de párrafo y texto simple, mayor es el puntaje alcanzando en el curso de Historia por los alumnos.

Como se ha observado en la tabla 6 correspondiente a la hipótesis específica (H<sub>1.5</sub>) la cual señala que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de

lectura en el subtest VIII-B-5 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal, se halló que existe una relación estadísticamente significativa teniendo en cuenta el área de párrafo y texto simple, lo cual coincide con lo planteado por Elorza (1985).

Tal como se ha observado en la tabla 7 correspondiente a la sexta hipótesis específica ( $H_{1.6}$ ) la cual plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-6 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal, se concluye que no se acepta esta hipótesis que tiene que ver con la estructura de los textos que se han ido haciendo progresivamente más compleja. Se puede señalar que el dominio de esta habilidad implica no sólo entender cada una de las afirmaciones que el subtest contiene, sino también el sentido general del mismo.

En resumen, las decisiones tomadas en la contrastación de las hipótesis orientan a concluir que existe una estrecha correlación entre las variables propuestas: Comprensión lectora y el curso de Historia coincide con lo teorizado por Elorza (1987), quien señala que la comprensión lectora y el curso de Historia se encuentran en constante interrelación, pues uno lleva indefectiblemente a lo otro y coexiste entre ellos un enriquecimiento mutuo. En este sentido, afirma el autor, que no es posible una lectura eficiente sin una lectura profunda.

# CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## 5.1. Conclusiones

Una vez aplicado el instrumento de recolección de datos, procesado los mismos y obtenido la información que de ellos se generó conjuntamente con los respectivos análisis, se obtuvieron unos resultados que le permite al investigador presentar el siguiente conjunto de conclusiones:

1. Existe una relación significativa y positiva entre la comprensión lectora y el curso de Historia en los estudiantes del segundo año de secundaria de un centro educativo no estatal.
2. Existe una relación positiva, significativa entre el puntaje del subtest VIII-B-1 de las variadas pinturas de los mexicanos y el promedio en el segundo bimestre en el curso de Historia en los alumnos del segundo año de educación secundaria.
3. Existe una relación positiva, significativa entre la comprensión de lectura en el subtest VIII-B-2 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de secundaria.
4. Existe una relación positiva, significativa entre la comprensión lectora, teniendo en cuenta el área de párrafo y del texto simple, del subtest VIII-B-3 de las variadas pinturas de los mexicanos y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.
5. Existe una relación positiva, significativa entre la comprensión lectora, teniendo en cuenta el área de párrafo y del texto simple del subtest VIII-B-4 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria.
- 6.
7. Existe una relación positiva, significativa entre la comprensión lectora del subtest VIII-B-5 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de un centro educativo no estatal.

8. Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora del subtest VIII-B-6 correspondiente al texto El hombre y el cielo y el rendimiento académico en el curso de Historia en los estudiantes de segundo año de educación secundaria.

## **5.2. Recomendaciones**

1. Es conveniente la creación de diversas pruebas que se puedan emplear para evaluar, sobretodo la producción de textos, ya que no se encuentran evaluaciones que puedan medir esta habilidad en alumnos del segundo año de secundaria.
2. Es necesario que las evaluaciones sean validadas en otras muestras y a la vez se propone la creación de pruebas para alumnos en diferente edad escolar.
3. Es recomendable emplear las variables de comprensión lectora y otros cursos además de Historia, a fin de observar de manera integral el desarrollo académico de los alumnos en edad escolar.
4. Conviene relacionar con otras variables a fin de formular teorías para aplicarlas a proyectos educativos en el Perú.
5. Implementar programas dirigidos a profesores y alumnos, los cuales aporten nuevas estrategias para el afianzamiento y fortalecimiento de los conocimientos adquiridos por los alumnos, con el propósito de mejorar su nivel de comprensión lectora.

## Referencias bibliográficas

- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1993). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago de Chile: Ediciones Universal Católica de Chile.
- Alliende, F., y Condemarín, M. (1994). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Amorós, M. (2006) *Manuel del programa de intervención en grupo para potenciarlos recursos de la lectura*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Aron, A. y Aron, E. (2001). *Estadística para la psicología*. Buenos Aires: Pearson.
- Bañuelos Miramontes, D. (2003). *Velocidad y Comprensión Lectora*. México. Recuperado el 20 de mayo del 2014 disponible en <http://www.ilvem.com>
- Belloch, A. (1985). *Examen de la inteligencia y la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bush, V. y Engelbar, N. (1990). *Boosting mankind's capability for coping with complex, urgent problems*. Australia. National Library of Australia.
- Carreño, F. (1998). *Instrumento de medición del rendimiento escolar*. México: Trillas.
- Casas, R. (2004). *Semántica y Pragmática de la ironía verbal*. Perú. Recuperado el 3 de abril del 2014 disponible:  
  
<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/letras/n107-108/a009.pdf>
- Condemarín, M. (1984). *Madurez escolar*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1991). *Leer el mundo*. Santiago de Chile: Ediciones Universal.
- Cooper, J. (1993). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor – Gráficos Rogar.

- Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Cortés de las Heras, J. (2002). *Validación y revisión del test individual de diagnóstico de errores de lectura*. Universidad de Valencia.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela española.
- Cuetos, F. Rodríguez, B., y Ruano, E. (2000). *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria (PROLEC)*. Madrid: T.E.A.
- Delgado, A. (2005). *Registros de observación de aprendizaje de la lectura*. Lima: Visión Universitaria.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Álvarez, C., Pequeña, J., y Santibáñez, R. (2005). *Comparación de la Comprensión Lectora en alumnos de 4º a 6º Grado de Primaria de Centros Educativos Estatales y No Estatales de Lima Metropolitana*. *Revista de Investigación en Psicología*. Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 8(1), 51-85.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Álvarez, C., Huerta, R., Santibáñez, R., Carpio, U., y Llerena, L. (2007). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Psicología. UNMSM, 10(2), 85-103.
- Delgado, A. Ecurra, L. Torres, W. (2008). *Pruebas Psicopedagógicas de Desarrollo Visomotor, Comprensión Lectora, Estrategias de Aprendizaje y Autoconcepto de las Competencias*. Lima: Hozlo SRL.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Santibáñez, R., Álvarez, R., Rodríguez, R. Rodríguez, M. y Llerena, L. (2009). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Persona*. (12),69-82.



- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Elorza, H. (1987). *Estadística para ciencias del comportamiento*. México: Harla.
- Escurrea, M. (2003). Relación entre la comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima-Perú. Redalyc, *Persona*, 6, 99-134. En:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1471/147118110006.pdf>
- Gagné, G. (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*, México.
- García, F. (1995). *Dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lecto – escritura y matemáticas*. Madrid: Nancea.
- García Madruga, J., y Luque, A. (1994). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Editores S.A.
- García, F., y Gonzáles, R. (2000). *Enriquecimiento en la comprensión Lectora*. Programa especial mejoramiento de la calidad de la educación Peruana. Ministerio de Educación del Perú.
- Gonzales, V. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios *iniciales*. *Persona*, 1,43-65.
- Gough, P. (1972). *One second Reading. Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Graney, V. (1996). *Stages in national Assessment. National Assessment: testing the system*. Washington: EDI Learning resources series.
- Laberge, D. (1972). y Samuels, S. (1985). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. In *Theoretical models and processes of reading*, Ed. H. Singer and R. B. Ruddell. Newark, Del: International Reading Association.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela; lo Real, lo Posible y lo Necesario*. Biblioteca para la Actualización del Magisterio. México: SEP.

- Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje (2)*. Barcelona: CEAC.
- Mejías, A. (2005b). *Validación de un instrumento para medir la calidad de servicio en estudios universitarios*. Revista Ingeniería Industrial, CUJAE, Cuba.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Criterios de buenas prácticas de dirección escolar*. Documento de trabajo. Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas, Lima: MINEDU.
- Morales, S. (1998). *Comprensión de lectura de niños de 4° y 5° de primaria de Lima. Análisis de inferencias y metacognición*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Morales, S. (2002). Mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. *Revista de Psicología de la Universidad Católica del Perú*, 15(2), 253-277.
- Nicasio, García, J. (1995). Evolución del proceso escritor desde la educación primaria a la secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 5-26.
- Noriega, E. (1998). Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. *Revista de Psicología UNMSM*. 2(2), 159-171.
- Quintana, H. (2004). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Disponible en [htm://Caquice.Org/hquintan/comprension\\_lectora/html](http://Caquice.Org/hquintan/comprension_lectora/html).
- Peronard, M. (1998). Estudio evolutivo de la metacomprensión de textos escritos en escolares chilenos de educación básica. *Revista Signos*, 34(49-50), 149-164.
- Pinzas, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial PUC.
- Olson, D. (1993). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz Gonzalés, M. (1995) *Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura*. EDI: España: Síntesis.

- Redondo, J. M. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década, CIDPA* Valparaíso, Agosto, 22, 95-110.
- Rinalde, R., y Sola, M. (1994). Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3° y 4°: Implicancias en la conducta lectora infantil. *Lectura y vida*.14(4), 23-28.
- Rodríguez, G. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.
- Rourke, B., Bakker, D., Fisk, J. y Strang, J. (1994). *Child neuropsychology: An introduction to theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Quintana, H. (2004). *Manual de Tutores*. Universidad interamericana de Puerto Rico Recinto Metropolitano. Puerto Rico: UIPRRM.
- Sánchez, H. (2005). *La comprensión en el aprendizaje escolar*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, C. y Reyes, M. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, D. (1986- 1999). *El libro y la lectura en el Perú*. Lima: Ediciones Amaru y Grafital Editores, 1978.
- Samuels, J. y Kamil, A. (1988). *Models of the Reading process*. En P.D Pearson (Eds) *Handbook of reading research*, 1985-224. New York: Longman.
- Siegel, S. y Castellan, N. (2003). *Estadística no paramétrica aplicada a las Ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Comunicación.
- Tapia, V. (1999). Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMSM*, 3(4), 9-21.
- Tapia, V. (2003). *Programa psicopedagógico para mejorar comprensión lectora: Aprendo a leer a través de la lectura*. Lima: UNMSM.

- Thorne, C., y Pinzás, J. (1988). *Factors affecting achievement in Peru*. Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, USA.
- Valles, A. (1998). *Comprensión Lectora y Estudio*. Barcelona: Promo Libro.
- Vaney, D. (1980). *Visual neuroscience*. Cambridge University Press.
- Vellutino, F., y Cuetos, F. (1994). *Psicología de la lectura*. Madrid: WoltersKluwer España, S.A.
- Vidal-Abarca, E., y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. España: CEPE.
- Weaver, I. (1992). Información del juego Store Book. Descargas del juego para PC. *Revista independiente de videos juegos en español*. Palermo, Buenos Aires.3, 6-15.

## ANEXOS

Autores:  
 FELIPE ALLIENDE  
 MABEL CONDEMARIN  
 NEVA MILICIC

**IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO**  
**CLP 8**  
**FORMAS PARALELAS B**

Nombres y Apellidos:.....

Sexo: Masculino ..... Femenino .....

Fecha de Nacimiento: .....

Edad: ..... años ..... meses.

Nombre del Centro Educativo:.....

Grado de Estudios:.....

Tipo de Centro Educativo: C.E. Estatal..... C.E. No Estatal.....

USE N°:..... Zona: Urbana..... Urbano - Marginal.....

Fecha de Evaluación:..... Examinador.....

APLICACIÓN INDIVIDUAL

APLICACIÓN COLECTIVA

SUB TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Perce- ntil
VIII - B - 1	Las variadas pinturas de los mexicanos.	6						
VIII - B - 2	Las variadas pinturas de los mexicanos.	7						
VIII - B - 3	Las variadas pinturas de los mexicanos.	8						
VIII - B - 4	El hombre y el cielo.	11						
VIII - B - 5	El hombre y el cielo.	12						
VIII - B - 6	El hombre y el cielo.	13						

PUNTAJE TOTAL: .....

TIEMPO TOTAL:.....

## INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

---

*Lee cuidadosamente el texto de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlo, da vuelta a la página y responde las preguntas que allí aparecen.*

*Lee las instrucciones que explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Puedes releer el texto , en caso de duda.*

*Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continua con la siguiente.*

*Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones, consúltala con el examinador.*

*Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador te retire el cuadernillo.*

## LAS VARIADAS PINTURAS DE LOS MEXICANOS

Muchas fueron las sorpresas que se llevaron los españoles que conquistaron los diversos territorios mexicanos. En esas tierras, se encontraron con una gran variedad de pueblos, cuyas características más notables fueron, para los españoles, su ferocidad guerrera y la práctica de una religión muy cruel. También, a primera vista, los españoles quedaron impresionados por el talento de los diversos pueblos mexicanos para la construcción y la arquitectura. De hecho, antes de los españoles, en diversos momentos de su historia, los mexicanos habían construido grandes templos y pirámides, palacios y casas muy amplias, puentes de piedra, acueductos, diques y represas, conocían el uso de las columnas y bóvedas, y todas sus construcciones se caracterizaban por la solidez y la elegancia.

Más tarde, al examinar con mayor detenimiento la realidad de los diversos habitantes de México, los españoles se dieron cuenta de que estos pueblos poseían una cultura muy elevada y compleja. Descubrieron que el arte y la educación eran muy importantes para los mexicanos. Con gran sorpresa comprobaron también que, pese a la crueldad de la religión, los mexicanos tenían principios morales muy elevados y que la gran mayoría de la población practicaba una vida muy sobria y virtuosa. Existía gran respeto entre padres e hijos; se valoraba el decir siempre la verdad, el cumplimiento de la palabra empeñada, el respeto a los ancianos y la obediencia a las leyes.

Entre las manifestaciones artísticas más notables de los mexicanos se encontraba la práctica de la pintura y los muchos usos a que la destinaban.

Algunas pinturas eran las simples imágenes y retratos de sus dioses, sus reyes, sus hombres ilustres, sus animales y sus plantas.

Otras pinturas eran de carácter histórico y representaban los hechos más importantes de la historia de cada nación.

Otros cuadros eran mitológicos y servían para recordar las verdades de las diferentes religiones.



Había también pinturas jurídicas en las que se representaban las leyes, los ritos y las costumbres que regían la vida de esos pueblos antes de la llegada de los españoles.

También existían pinturas astronómicas o cronológicas que representaban la situación de los astros, el calendario, las fases de la luna y el pronóstico del tiempo para las diversas épocas del año.

Por último, había también pinturas geográficas que representaban la situación de los lugares, el curso de los ríos, la forma de las costas.

El imperio mexicano estaba inundado de todas estas formas de pintura. Los pintores eran innumerables, porque, prácticamente, todo se pintaba, ya que la pintura cumplía las mismas funciones que entre nosotros tiene la escritura.

Desgraciadamente, la mayor parte de esas pinturas se perdió. Los primeros misioneros, pensando que esos cuadros contenían cosas contrarias a la fe cristiana, los destruyeron sistemáticamente, quemándolos cada vez que podían.

Felizmente, los propios misioneros terminaron por darse cuenta del valor de esas pinturas e hicieron esfuerzos para conservar las pocas que se habían salvado de las llamas.

## LAS VARIADAS PINTURAS DE LOS MEXICANOS

• Coloca delante de cada número la letra de la expresión de la derecha que le corresponda:

1 Rito.

a Anuncio.

2 Fase.

b Ceremonia.

3 Pronóstico.

c Cambio.

4 Función.

d Profecía.

e Rol.

f Rostro.

• Coloca delante de cada número la letra que se relaciona con la expresión de la derecha que le corresponda.

5 Astronómico.

a Leyes y normas.

6 Jurídico.

b Hechos históricos.

7 Mitológico.

c El espacio y sus cuerpos.

d Horóscopos y pronósticos.

e Creencias religiosas.

f El tiempo y su medición.

## LAS VARIADAS PINTURAS DE LOS MEXICANOS

- Cada una de las letras corresponde a una alternativa.
- Léelas cuidadosamente.

**A** = Astronómicas.  
**B** = Cronológicas.  
**C** = Geográficas.  
**D** = Históricas.  
**E** = Jurídica.  
**F** = Mítica.  
**G** = Retratos.

- Encierra en un círculo la letra del tipo de pintura que, según el texto, servía para representar los elementos mencionados.

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| 1. Costumbres.          | A   B   C   D   E   F   G |
| 2. Curso de los ríos.   | A   B   C   D   E   F   G |
| 3. Hechos importantes.  | A   B   C   D   E   F   G |
| 4. Plantas              | A   B   C   D   E   F   G |
| 5. Reyes.               | A   B   C   D   E   F   G |
| 6. Ritos.               | A   B   C   D   E   F   G |
| 7. Situación de astros. | A   B   C   D   E   F   G |

**LAS VARIADAS PINTURAS DE LOS MEXICANOS**

• Marca con una X la respuesta correcta.

1. ¿A cuáles de los elementos marcados con los números I, II y III se refiere explícitamente el texto?

- I  Tipos de edificios construidos.
- II  Elementos arquitectónicos utilizados.
- III  Características de las construcciones.

- a  Sólo I.
- b  Sólo II.
- c  I y II.
- d  II y III.
- e  I, II y III.

2. La actitud que tomaron los misioneros españoles frente a la cultura y moral de los mexicanos fue:

- a  Condenación inicial y comprensión tardía.
- b  Desconocimiento inicial y comprensión posterior.
- c  Fuerte rechazo, tanto inicial como posterior.
- d  Gran admiración a primera vista.
- e  Probable inquietud.

3. Al decir el texto que los españoles se llevaron muchas sorpresas al conquistar los territorios mexicanos, quiere significar que los españoles:
- a  Sorprendieron con muchas cosas a los indígenas.
  - b  Fueron sorprendidos muchas veces por los mexicanos.
  - c  Encontraron muchas cosas dignas de admiración.
  - d  Se encontraron con muchas cosas que no esperaban.
  - e  Llevaban muchas cosas sorprendentes para los indígenas.
4. Al cabo de un tiempo, los misioneros españoles terminaron por comprender que las pinturas de los mexicanos debían ser conservadas debido al valor que tenían. ¿Cuál crees tú que puede haber sido el valor que atribuían los misioneros a las pinturas que conservaban?:
- a  Filosófico.
  - b  Social.
  - c  Cultural.
  - d  Moral.
  - e  Jurídico.
5. En un comienzo, los españoles creyeron que la cruel religión mexicana no podía existir junto con:
- a  Una gran variedad de pinturas.
  - b  Una cultura muy compleja.
  - c  Una gran ferocidad guerrera.
  - d  Principios morales muy elevados.
  - e  Conocimientos de geografía e historia.
6. Los misioneros españoles destruyeron muchas pinturas de los mexicanos por que sus contenidos les parecían:
- a  Anticristianos.
  - b  Incomprensibles.
  - c  Sin importancia.
  - d  Inmorales.
  - e  Sin valor alguno.



## EL HOMBRE Y EL CIELO

Hoy día, gracias al desarrollo de la ciencia, tenemos una idea bastante aproximada sobre las posibles dimensiones del universo. Con instrumentos muy exactos y mediante cálculos muy complejos, conocemos con precisión las dimensiones de nuestro sistema solar y las distancias que nos separan de la mayoría de las estrellas que somos capaces de observar.

Sin embargo, frente al cielo no siempre el hombre se comporta científicamente. Si nos guiáramos sólo por lo que nos dicen nuestros sentidos, podríamos pensar que el Sol y la Luna están relativamente cerca de nosotros y que no sería muy difícil llegar hasta ellos. Del mismo modo, dándoles crédito a los datos que nos entregan directamente nuestros sentidos, podríamos pensar que el Sol y la Luna no son muy grandes y que las estrellas son muy pequeñas o por lo menos mucho más pequeñas que el Sol.

Los niños pequeños y los pueblos primitivos tienden a confiar en los datos directos de los sentidos: creen que las cosas son como las ven. Piensan que las distancias y los tamaños de los objetos que hay en el cielo se pueden determinar del mismo modo que los de los objetos que hay en la Tierra. Es corriente, por ejemplo, que un niño, al ver que un globo o un ave se eleva por el cielo, piense que puede llegar al Sol o a la Luna. Muchos niños y primitivos han fantaseado que es posible colgar una cuerda de la Luna, subir hasta ella y luego descolgarse hasta la Tierra.

Entre los pueblos primitivos fue muy corriente creer que el Sol, la Luna y las estrellas estaban adheridos a una gran bóveda, llamada firmamento. La palabra firmamento, justamente, indica eso: el lugar donde algo se afirma o pega.

Estos pueblos pensaban que la Tierra era plana y que la bóveda del firmamento estaba colocada sobre sus bordes. Pensaban también que un conjunto de enormes columnas sujetaban la Tierra por debajo e impedía que se cayera o derrumbara. No siempre tenían muy claro en qué se apoyaban las columnas que sujetaban la Tierra.

En algunas regiones muy lluviosas; los habitantes primitivos solían pensar que por encima de la bóveda del firmamento existía una inmensa cantidad de agua. Cuando se producían lluvias interminables, pensaban que se había roto la bóveda del firmamento o que alguien había abierto algunas compuertas.

Hoy día sabemos que la Tierra es esférica y gira sobre sí misma y se traslada alrededor del Sol; pero cuando miramos al cielo más de una vez sentimos la tentación de verlo como una gran bóveda en la que, no demasiado lejos de nosotros, están adheridos el Sol, la Luna y una gran cantidad de estrellas.

## EL HOMBRE Y EL CIELO

- Marca con una X la letra de la palabra o conjunto de palabras que, en el texto leído, reemplace mejor a la palabra o conjunto de palabras subrayadas.

1. Tener una idea bastante aproximada

- a  cercana.  
 b  calculada.  
 c  inmediata.  
 d  clara.  
 e  precisa

2. Instrumentos muy exactos.

- a  precisos.  
 b  justos.  
 c  seguros.  
 d  minuciosos.  
 e  rigurosos.

3. Comportarse Científicamente

- a  inteligentemente.  
 b  atinadamente.  
 c  sensatamente.  
 d  racionalmente.  
 e  prudentemente.

4. Determinar el tamaño de un objeto.

- a  adivinar.  
 b  encontrar.  
 c  mostrar.  
 d  precisar.  
 e  descubrir.

5. La bóveda del firmamento.

- a  el círculo.  
 b  el arco.  
 c  la curvatura.  
 d  la cumbre.  
 e  la redondez.

6. Las columnas que impedían que la Tierra se cayera.

- a  dificultaban.  
 b  estorbaban.  
 c  evitaban.  
 d  imposibilitaban.  
 e  prevenían.

7. Estaba colocada sobre el borde.

- a  orilla.  
 b  lado.  
 c  rincón.  
 d  abismo.  
 e  frontera.

**EL HOMBRE Y EL CIELO**

- Coloca delante de cada número la letra de las expresiones de la derecha que le corresponde.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1 Comportarse científicamente. | <input type="checkbox"/> a Creer la mayoría de las veces.                    |
| <input type="checkbox"/> 2 Estar adherido.              | <input type="checkbox"/> b Imaginar la posibilidad de algo.                  |
| <input type="checkbox"/> 3 Guiarse por los sentidos.    | <input type="checkbox"/> c Conocer relativamente algo.                       |
| <input type="checkbox"/> 4 Impedir algo.                | <input type="checkbox"/> d Obrar de acuerdo a lo que nos dice la conciencia. |
| <input type="checkbox"/> 5 Poder determinar.            | <input type="checkbox"/> e Estar pegado.                                     |
| <input type="checkbox"/> 6 Ser capaz de observar.       | <input type="checkbox"/> f Orientarse por datos concretos.                   |
| <input type="checkbox"/> 7 Tender a confiar.            | <input type="checkbox"/> g Poder examinar.                                   |
| <input type="checkbox"/> 8 Tener una idea aproximada.   | <input type="checkbox"/> h Resultar.   |
|   | <input type="checkbox"/> i Evitar que algo suceda.                           |



## EL HOMBRE Y EL CIELO

• Marca con una X la letra que corresponde a la respuesta correcta.

1. De acuerdo con el texto, el desarrollo de la ciencia, el uso de instrumentos muy exactos y realización de cálculos muy complejos nos han permitido:
  - a  Conocer las dimensiones aproximadas de la mayoría de las estrellas que somos capaces de observar.
  - b  Conocer las distancias que existen dentro de nuestro sistema solar.
  - c  Determinar las distancias que separan a las estrellas de nuestro sistema solar.
  - d  Lograr conocimientos más o menos exactos sobre las dimensiones del universo.
  - e  Observar con precisión las dimensiones de la mayoría de las estrellas.
  
2. La oración "Hoy día sabemos que la Tierra es esférica y gira sobre si misma y se traslada alrededor del sol", indica que:
  - a  Actualmente conocemos con precisión la forma y dimensiones de la Tierra.
  - b  En la actualidad tenemos certeza acerca de la forma y movimientos de la Tierra.
  - c  Hoy día los sabios conocen el movimiento de rotación y traslación de la Tierra.
  - d  Hoy día sabemos que el planeta Tierra es parte del sistema solar.
  - e  Recién ahora hemos llegado a saber que la Tierra es redonda y se mueve.
  
3. Según el texto, frente al cielo, el hombre no siempre se comporta científicamente, porque:
  - a  No usa adecuados instrumentos de medición.
  - b  Le da flojera realizar cálculos complejos.
  - c  Tiende a confiar en los datos de los sentidos.
  - d  No siente la tentación de realizar observaciones y comparaciones sistemáticas.
  - e  Utiliza los datos que le entregan los sentidos.

4. Los niños y los pueblos primitivos son presentados en el texto como:

- a  Los enemigos de los científicos y de la ciencia.
- b  Los que dan crédito a los datos de los sentidos.
- c  Un estado sobre el pasado de la humanidad.
- d  Personas que han sido ampliamente superadas.
- e  Gente ignorante y digna de desprecio.

5. La actitud que aparece en el texto frente a la creencia de los niños y pueblos primitivos se puede calificar como:

- a  Un absoluto desprecio.
- b  Una gran admiración.
- c  Una cierta justificación.
- d  Una mezcla de desprecio y admiración.
- e  Un frío análisis científico.

6. Una de las fantasías mencionadas en el texto es:

- a  Tocar el sol con la mano.
- b  Subir hasta el sol por una escalera.
- c  Colgar una cuerda de la luna.
- d  Vivir cómodamente en la luna.
- e  Volar en globo hasta el sol.