



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y HUMANIDADES
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA

TESIS

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE PUNCHANA-2014.

REQUISITO PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LENGUA Y LITERATURA

AUTORES:

BACH. SAAVEDRA RÍOS CINTHIA

BACH. TRUDEL GUERRA ANA JISSELA

BACH. VELA RIOS EVELYN GABRIELA

ASESOR (ES):

Dr. OSCAR ERNESTO ACUÑA REYNA

Dr. JUAN DE DIOS JARA IBARRA

SETIEMBRE-IQUITOS

2015

PAGINA DE JURADO

Ávila Zavaleta Wilson
Presidente

Isuiza Mozombite Olga
Secretaria

Macedo Torres Lita
Vocal

Acuña Reyna Oscar Ernesto
Asesor temático

Jara Ibarra Juan De Dios
Asesor estadístico

DEDICATORIA

A mis padres por su apoyo permanente
Y decisivo en el logro de mis metas
personales y profesionales.

(C. Saavedra R.)

Por sobre todas las cosas a mis padres,
porque anidaron en mí la voluntad y la
vocación para cumplir mis sueños, a
pesar de las dificultades presentadas.

(A.J. Trudel G.)

A mis padres, porque me enseñaron que
nunca se debe renunciar a los sueños,
así estos nos parezcan imposibles.

(E.G. Vela R.)

AGRADECIMIENTO

A nuestros asesores y docentes, a nuestros compañeros de clase que nos acompañaron en estos años de estudio. Gracias por contribuir con sus palabras a creer en nosotros mismos, sus ideas nos fortalecieron en los momentos difíciles.

INDICE DE CONTENIDOS

	Pag.
• DEDICATORIA	i
• AGRADECIMIENTO	ii
• ÍNDICE DE CONTENIDOS	iii
• ÍNDICE DE TABLAS	iv
• RESUMEN	vi
• ABSTRACT	vii
• INTRODUCCIÓN	viii
• LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN DEL IUNAP	ix
• LÍNEA Y ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE LA DIFCEH	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. El problema, la hipótesis y las variables	1
1.1.1. El problema	4
1.1.2. La hipótesis	5
1.1.3. Las variables	6
1.2. Los objetivos de la investigación	7
1.3. Justificación de la investigación.	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1. Antecedentes del estudio	9
2.2. Marco teórico	9
2.2.1. El proceso lector	9
2.2.1.1. ¿Qué es comprender un texto?	10
2.2.1.2. El problema de la comprensión lectora	12
2.2.1.3. Características de un buen lector	14
2.2.1.4. La lectura en el hogar	16
2.2.1.5. La lectura en la escuela	18
2.2.1.6. La importancia de la lectura en el contexto globalizado	20
2.2.1.7. Lectura y aprendizaje	20
2.2.1.8. Estrategias de lectura y aprendizaje	21
2.2.2. Teorías de la comprensión de textos	23
2.2.2.1. Teoría lineal de la comprensión	24
2.2.2.2. Teoría cognitiva de la comprensión	27
2.2.2.3. Teoría interactiva de la comprensión	27
2.2.2.4. Teoría transaccional de la comprensión	29
2.2.3. Aportaciones del enfoque sociocultural a la enseñanza de la lectura	29

2.2.4. El enfoque evaluativo de la comprensión lectora	31
2.2.5. El área de comunicación y el aprendizaje de la lectura	31
2.2.6. Capacidad comunicativa y aprendizaje transversal	31
2.2.7. El aprendizaje lector y la práctica pedagógica del docente	32
	32
2.3. Marco conceptual	
	33
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	38
3.1. Tipo y diseño de investigación	40
3.2. Población y Muestra	43
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	
3.4. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

N°	TÍTULO	PAG.
01	Tabla N° 1 Nivel de comprensión lectora en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014.	41
02	Tabla N° 2 Logro de comprensión literal en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014.	42
03	Tabla N° 3 Logro de comprensión inferencial en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014.	43
04	Tabla N° 4 Logro de comprensión crítica en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014.	44
05	Tabla N° 5 Cuadro comparativo de logro de la comprensión lectora por instituciones educativas públicas del distrito de Punchana-2014.	45

RESUMEN

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE PUNCHANA–2014.

Esta investigación tuvo como objetivo principal de conocer el nivel de logro de la comprensión lectora en los estudiantes de 5° grado de secundaria de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014.

El presente estudio pertenece al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Se utilizó el diseño descriptivo simple O_{x1}

La población estuvo conformada por 543 estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana-2014

La muestra estuvo conformada por 122 estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito Punchana.

Para medir el logro de la comprensión lectora de los estudiantes sujetos de la muestra se utilizó el instrumento cuestionario.

Se partió de la hipótesis que el logro de la comprensión lectora es deficiente en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones públicas del distrito de Punchana–2014, lo cual se desprende de los siguientes resultados del estudio:

Sólo el 6% de estudiantes de la muestra se ubica en el nivel destacado; el 25%, en el nivel Suficiente; el 33%, en el nivel Intermedio y; el 36%, en el nivel Deficiente. De ello se concluye que sólo una minoría logra aprendizajes esperados en la comprensión lectora.

ABSTRACT

READING COMPREHENSION LEVEL IN THE STUDENTS OF THE FIFTH GRADE OF SECONDARY EDUCATION OF THE PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE PUNCHANA DISTRICT-2014

This research has been as main objective know the achievement's level of the Reading comprehension in the students of 5^o grade of secondary education of the public educational institutions of the Punchana district-2014

The present study belongs to communicative approach of descriptive type. It used the simple descriptive design O_{x1}

The population was conformed by 543 students of the 5^o grade of secondary education of the public educational institutions of the Punchana district-2014

The simple was conformed by 122 students of the 5^o grade of secondary of the public educative institutions of the Punchana district-2014

To measure the achievement of the reading comprehension of the students hold of the simple used a questionnaire as an instrument.

It splits of the hypothesis the achievement of the reading comprehension is locating most of students among the intermediate and faulty in the students 5^o grade of secondary education of the public educational institutions of the Punchana district-2014. This gives off of the next results of this study:

Only 6% of students of the sample locate in the level to pointed 25%, in the level enough, 33%, in the intermediate and 36% in the deficiency .It's conclude only a minority achieve expective learning in Reading comprehension capability.

INTRODUCCIÓN

Este nuevo escenario mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para todos, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2000) (OCDE) ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes.

En el caso de nuestro Perú en el 2001 el sistema educativo público fue declarado en emergencia. Desde esa fecha hasta hoy el Ministerio de Educación ha realizado acciones de emergencia educativa para atender los problemas más urgentes del deterioro educativo, como es la puesta en marcha de un Programa Nacional de Emergencia Educativa, en el que se priorizó el logro del aprendizaje básico, que empiezan por el desarrollo de la competencia comunicativa, que incluye la lectura, la escritura y las distintas formas de expresión.

Sin embargo, como señala Acuña, O y otros (2007) los resultados escolares demuestran que hasta ahora no se ha logrado avanzar lo suficiente como para garantizar los aprendizajes elementales en los estudiantes. En lo que concierne a la comprensión lectora se observa un limitado nivel de desarrollo de esta habilidad. Los estudiantes al ponerse en contacto con un texto o cualquier fuente escrita carecen del manejo de estrategias adecuadas para descubrir lo que pretende decir el autor, en otras palabras desconocen cómo procesar la información para identificar las ideas principales y secundarias del texto, el tema central. En el mejor de los casos logran una comprensión literal parcial, teniendo serias dificultades para desarrollar la comprensión inferencial y crítica, base para acceder a otros aprendizajes más complejos.

En los últimos años, la región Loreto ha participado en las pruebas de comprensión lectora aplicadas por el gobierno a nivel nacional; nuestra región ha mostrado un bajo rendimiento en las pruebas de comprensión lectora, ocupando uno de los últimos lugares entre las regiones evaluadas.

El propósito del presente trabajo es conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en las instituciones públicas del nivel de educación secundaria del distrito de Punchana, para que a partir de ella encontrar alternativas de solución y así revertir los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones. Para encaminar este propósito la investigación se plantea las siguientes interrogantes:

El estudio fue descriptivo y se utilizó el diseño descriptivo simple. Se aplicó un cuestionario para medir la comprensión de textos y una prueba de desempeño para medir la producción de textos.

La presente tesis está estructurada en cinco capítulos.

El capítulo I está constituida por el planteamiento del problema, en la que se trata el problema, la hipótesis y las variables, así como los objetivos y la justificación de la investigación.

El capítulo II está constituida por el marco teórico, en la que se trata los antecedentes del estudio, el marco teórico y conceptual en la que se sustenta la investigación.

El capítulo III está constituida por la metodología, en la que se trata el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento y análisis de datos de la presente investigación.

El capítulo IV corresponde al trabajo de campo en donde se hace uso de los instrumentos de investigación, de recopilación de datos, análisis e interpretación de cuadros y la prueba de hipótesis, así como la discusión a partir de los resultados obtenidos.

Finalmente, el capítulo V en la que se trata de las conclusiones y recomendaciones que se obtienen a partir de los resultados de la presente investigación.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN DEL IIUNAP

- Integrar disciplinas en la perspectiva de articular la enseñanza con investigación y proyección social, dirigida a solucionar problemas sociales y ambientales más urgentes.

LÍNEA Y ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE LA DIFCEH

- Desarrollar la investigación básica, científica y tecnológica en las ciencias de la educación y humanidades al servicio de la región y del país.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. El problema, la hipótesis y las variables

1.1.1. El problema

Actualmente vivimos en un mundo globalizado habitado aproximadamente por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO (2000), solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias.

Este nuevo escenario mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para todos, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2000) (OCDE) ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes.

En el caso de nuestro Perú en el 2001 el sistema educativo público fue declarado en emergencia. Desde esa fecha hasta hoy el Ministerio de Educación ha realizado acciones de emergencia educativa para atender los problemas más urgentes del deterioro educativo, como es la puesta en marcha de un Programa Nacional de Emergencia Educativa, en el que se priorizó el logro del aprendizaje básico, que empiezan por el desarrollo de la competencia comunicativa, que incluye la lectura, la escritura y las distintas formas de expresión.

Sin embargo, como señala Acuña, O y otros (2007) los resultados escolares demuestran que hasta ahora no se ha logrado avanzar lo suficiente como para garantizar los aprendizajes elementales en los estudiantes. En lo que concierne a la comprensión lectora se observa un limitado nivel de desarrollo de esta habilidad. Los estudiantes al ponerse en contacto con un texto o cualquier fuente escrita carecen del manejo de estrategias adecuadas para descubrir lo que

pretende decir el autor, en otras palabras desconocen cómo procesar la información para identificar las ideas principales y secundarias del texto, el tema central. En el mejor de los casos logran una comprensión literal parcial, teniendo serias dificultades para desarrollar la comprensión inferencial y crítica, base para acceder a otros aprendizajes más complejos.

En los últimos años, la región Loreto ha participado en las pruebas de comprensión lectora aplicadas por el gobierno a nivel nacional; nuestra región ha mostrado un bajo rendimiento en las pruebas de comprensión lectora, ocupando uno de los últimos lugares entre las regiones evaluadas.

El propósito del presente trabajo es conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en las instituciones públicas del nivel de educación secundaria del distrito de Punchana, para que a partir de ella encontrar alternativas de solución y así revertir los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones. Para encaminar este propósito la investigación se plantea las siguientes interrogantes:

2.1. Problema General

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?

2.2. Específicos:

- ¿Cuál es el nivel de comprensión literal en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?

1.1.2. La hipótesis

El logro de la comprensión lectora es deficiente en los estudiantes de 5° grado de educación secundaria de las instituciones públicas del distrito de Punchana–2014.

1.1.3. Las variables

VARIABLES DE INTERÉS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	ÍNDICE
Comprensión lectora	Capacidad del lector de interactuar con el texto.		
Nivel de logro de la comprensión lectora	Aprendizaje logrado por el estudiante después de comprender un texto.	<p>El nivel de logro de la comprensión lectora es la sumatoria del puntaje obtenido al contestar las preguntas sobre un texto seleccionado, partiendo de los siguientes indicadores:</p> <p>Literal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue entre información relevante e información secundaria. - Identifica la idea principal. - Identifica relaciones causa-efecto. - Encuentra el sentido de palabras de múltiple significado. <p>Inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predice resultados. - Infiere el significado de palabras desconocidas. - Infiere relaciones de causa-efecto. - Interpreta con corrección el lenguaje figurativo. - Prevé un final diferente <p>Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juzga el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. - Distingue un hecho de una opinión. - Elabora conclusiones del texto leído. - Analiza la intención del autor. 	<p>Destacado 60-45</p> <p>Suficiente 44-29</p> <p>Intermedio 28-15</p> <p>Deficiente =< 14</p> <p>Destacado 20-17</p> <p>Suficiente 16-14</p> <p>Intermedio 13-11</p> <p>Deficiente =< 10</p>

1.2. Los objetivos de la investigación

General:

Conocer el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana 2014.

Específicos:

- Identificar el nivel de comprensión literal en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana – 2014.
- Identificar el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana – 2014.
- Identificar el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana – 2014.

1.3. Justificación de la investigación

La comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo deben mejorar porque afecta de forma directa en el aprendizaje en todas las áreas curriculares y disciplinas. Su aprendizaje, sin ninguna duda, es una de las actividades más complejas que tienen que afrontar quienes aprenden y enseñan en la escuela. Tampoco es una tarea sencilla identificar, analizar e intervenir sobre los procesos que intervienen en su enseñanza y aprendizaje, pero aún lo es más si la consideramos como una tarea evolutivo-educativa que se proyecta más allá de las etapas iniciales de la escolaridad. Su importancia es evidente por el papel que desempeña en la construcción cultural, en el desarrollo de las sociedades modernas y en el de los individuos, que deben aprender a leer como un medio para aprender a través de la lectura y, por consiguiente, su relevancia en la escuela está fuera de toda duda porque es la herramienta básica a través de la

cual se construye el conocimiento en la escuela. Es también un objeto de conocimiento en sí mismo y, a la vez, un instrumento sin el cual sería imposible el acceso a los productos culturales de nuestra sociedad.

En el caso peruano, los últimos reportes sobre el desarrollo de la comprensión lectora, tanto a nivel nacional como internacional muestran resultados preocupantes que se ubican por debajo del promedio aceptable, como el caso de del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2003, y la evaluación censal nacional.

El tener conocimiento del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana se podrá reflexionar a partir de datos sistematizados para que los estudios de investigaciones posteriores permitan presentar programas de intervención para mejorar esta habilidad fundamental para aprender, así como desarrollar procedimientos más efectivos en este nivel educativo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Arbañil, M. (2010) en su estudio “Comprensión lectora y rendimiento académico de los alumnos del segundo año de secundaria de la I.E. José Granda, ha llegado a la siguiente conclusión: La comprensión lectora mejora significativamente el Rendimiento académico de los alumnos del 2º año de educación secundaria de la I.E. “José Granda”.

Alegre, A. (2009) en la tesis “Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima”, arriba a la siguiente conclusión:

- “Con relación al nivel de comprensión lectora de los alumnos, el 67,3 % de estudiantes se ubica en el nivel deficitario, lo cual estaría indicando que estos estudiantes no cuentan con los prerrequisitos para la lectura y presentan serias dificultades para la comprensión del texto. Un menor porcentaje se ubica en el segundo nivel de comprensión, en el cual los sujetos, a pesar de lograr una comprensión global aproximada, se pierden en los detalles, lo que llevan a olvidar fácilmente lo comprendido”.
- “En el segundo nivel (dependiente) se ubica el 30,5% de estudiantes. Estos alumnos requieren apoyo pedagógico específico para cada tipo de texto”.
- “Sólo el 2,2% se ubican en el nivel independiente de textos informativos, es decir, realizan la lectura con fluidez y precisión”.

Peralbo, M. y Otros (2009) en su estudio titulado “Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria”, arriba a la siguiente conclusión: “Como se desprende de los resultados obtenidos la comprensión lectora forma parte del perfil propio de los alumnos de secundaria con buen rendimiento escolar.

Velásquez, R. (2003) citado por Villafuerte, C. (2009), efectuó la investigación titulada Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En ella se estableció que los estudiantes del primer año de la Facultad de Educación

de la UNMSM presentan deficiencias en la comprensión lectora y, por ende, en el rendimiento académico, lo que significa una relación directa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Madero-Suárez, I. (2011) en su tesis doctoral “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria” llega a la siguiente conclusión:

Los resultados de esta investigación sugieren que es necesario investigar la comprensión lectora desde una perspectiva amplia en la cual se integren las creencias de los lectores, el uso de estrategias y el pensamiento metacognitivo. Esto con el fin de tener más información acerca de los factores que ayudan a la formación de buenos lectores. Hasta ahora hay mucha información de cómo leen los buenos lectores y qué estrategias utilizan, sin embargo no se tiene información acerca de cómo lograron convertirse en lectores eficientes.

2.2. Marco teórico

2.2.1. El proceso lector

Actualmente existe una gran diversidad de enfoques y definiciones en torno a la lectura que son múltiples y acertadas, ya que en cada una de ellas se contemplan una serie de categorías conceptuales que ofrecen diferentes aspectos sobre esta capacidad eminentemente humana, y que permiten su análisis en toda su complejidad.

2.2.1.1. ¿Qué es comprender un texto?

En este estudio se reconoce la comprensión lectora como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo interactivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

Desde esta perspectiva, como señala Arenzana, A. (1995), el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva, es decir si el lector no se construye significado las probabilidades de nuevos aprendizajes significativos son nulas.

Es importante señalar que la concepción de lectura que se postula en este estudio es contraria a la tradicional, pone énfasis en la actividad que despliega el lector y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Desde esta concepción constructivista, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él y el enriquecimiento que le provee, dándole su propio significado.

Al respecto del proceso lector, la OCDE (2000) ha señalado recientemente que el concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir, en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

2.2.1.2. El problema de la comprensión lectora

En el contexto internacional

Hoy día vivimos en un mundo globalizado habitado por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO (2000), solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias. Ante este panorama mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para todos para acceder a una educación digna para aspirar a una vida mejor, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.

Asimismo, al referirse a la importancia de la lectura en el contexto de los nuevos paradigmas mundiales este organismo multilateral ha especificado que “Las actuales circunstancias están obligando a los individuos en todo el planeta a reflexionar sobre el contenido de un texto conectando la información encontrada en dicha fuente con el conocimiento obtenido de otros textos, de tal suerte que los lectores deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo. Los lectores deben en los nuevos contextos,

ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien sobre la base de información encontrada en los textos.

A fin de revalidar la capacidad de la lectura en el desarrollo de los seres humanos en el contexto mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico recientemente ha emprendido una amplia investigación para diagnosticar la problemática de la lectura entre los estudiantes de sus países miembros.

En el contexto latinoamericano

La crisis de la lectura en América Latina es preocupante. En diversos estudios realizados entre 1998 y 1999 y publicados en el año 2000, dan a conocer cuál es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes de nivel básico, los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

A este panorama desolador, como señala Silva, M. (2002), se suman también otros estudios que revelan que en países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros. Venezuela por su parte reconoce que si se comparan las capacidades lectoras de sus estudiantes con sus similares

de Finlandia o de los Estados Unidos, un 90% de los jóvenes venezolanos quedarían muy por debajo de las capacidades de lectura adquiridas por los finlandeses y los norteamericanos en la actualidad.

En el contexto nacional

Antes de analizar cuál es la problemática vigente sobre la lectura en nuestro país, es importante señalar algunos datos estadísticos referenciales sobre la población peruana, incluyendo el ámbito educativo, pues la problemática lectora incide de manera directa en el desarrollo humano y la calidad de vida de los peruanos y por ende, en la calidad de la educación que reciben millones de niños y jóvenes estudiantes en el sistema educativo nacional.

En el contexto regional

Una observación cotidiana a los estudiantes de las diferentes instituciones educativas de la Región, se reconoce en primera instancia que entre sus debilidades académicas más generales se encuentra en ellos los escasos o nulos hábitos de lectura, dificultades para comprender y analizar textos, pobre información acerca de los acontecimientos locales, nacionales y mundiales, desconocimientos de métodos de lectura y estudio, poco interés hacia la investigación bibliográfica y documental, mala ortografía y desconocimiento de los principios básicos de redacción.

La mayoría de los estudiantes de la región Loreto carecen de las capacidades lectoras necesarias para mejorar la calidad de sus aprendizajes. Debido a estas deficiencias, presentan diversos problemas académicos que se traducen en: Bajo índices de participación en clases, deficiencias en el desarrollo de sus investigaciones escolares, adquisición de un escaso vocabulario, menor dominio de la expresión oral y escrita, poca información sobre el acontecer mundial, nacional y estatal, desmotivación al considerar el acto de leer como una valoración negativa de obligatoriedad.

Lo corroboran los resultados de las evaluaciones de rendimiento académico realizadas por la Unidad de Medición de Calidad del Ministerio de Educación en la que ubican a Loreto, junto a Apurímac, Huancavelica, Huánuco y Ucayali como las que muestran los rendimientos más bajos.

Al medir el nivel de aprendizaje, los resultados son alarmantes: los alumnos loretanos de 2º grado con logros educativos satisfactorios en comprensión de lectura apenas son el 4.5%, y aquellos con logros educativos satisfactorios en matemáticas solo llegan al 1.1%.

La solución del problema no es fácil, más aún si los responsables de dirigir las instituciones educativas no son las personas idóneas, que al no partir de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de cada institución andan a tientas en la gestión y, en otros casos, no le dan la debida importancia a planes estratégicos para fomentar la lectura en los estudiantes, así parece ser en algunas instituciones, ahora que el Ministerio de Educación no exige el Plan Lector, en muchas de ellas ya no se implementan, como si el problema ya estuviera superado.

En el contexto de los fenómenos de la globalización, la regionalización, el desarrollo tecnológico y la sociedad de la información, la educación y la lectura se constituyen en un binomio determinante en el desarrollo económico y social de las naciones.

2.2.1.3. Características de un buen lector

Ochoa, S. (2003) cuando se refiere a las características de un buen lector señala que éste es aquel que tiene conciencia y control sobre sus actividades cognitivas mientras está involucrado en la lectura. Este tipo de lector sabe que el proceso debe ser interactivo entre su propio conocimiento y el que ofrece el texto, controlando a su vez que este proceso se dé no sólo de abajo hacia arriba, recibiendo pasivamente lo

que dice el texto, ni de arriba abajo, hablándole continuamente al texto y sin atender el mensaje en particular. Señala además que la comprensión de textos, como proceso estratégico, supone que el lector, con base en un propósito de lectura, formule un plan lo suficientemente flexible que puede ir ajustando al propósito de lectura y a la naturaleza del texto que lee. En ese sentido, para que el proceso lector sea eficiente, el sujeto que lee debe utilizar actividades directamente relacionadas con la planificación, la supervisión y la evaluación del proceso.

Por su parte Pinzas, J. (2001) dice que un buen lector ha desarrollado la metacognición en la lectura, es decir la capacidad que permite a todo aprendizaje a guiar su propio pensamiento mientras lee, corrigiendo errores de interpretación y comprendiendo de manera más fluida y eficiente. De manera que el buen lector construye significados a partir del texto y sus partes.

Además, esta capacidad se manifiesta de dos maneras:

Primero, cuando el lector al leer trata de entender lo que lee, buscando el sentido del texto, y manteniéndose alerta a fin de captar el momento en el que deja de entender.

Segundo, cuando al darse cuenta de que no está entendiendo lo que lee, se detiene, y lleva a cabo alguna acción remedial o de reparación para aclarar lo que no ha entendido.

El buen lector también involucra el control y los procesos de autorregulación. Tales procesos, según Baker y Brown (1984), son los siguientes:

- Clasificar los propósitos de la lectura.
- Clasificar las demandas de la tarea.
- Identificar los aspectos importantes del mensaje y contenido en el texto.

- Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles.
- Monitorizar las actividades realizadas a fin de determinar el nivel de comprensión.
- Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos establecidos, previamente a la lectura, se están cumpliendo.
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades en la comprensión.
- Evitar interrupciones y distracciones.

2.2.1.4. La lectura en el hogar

Los valores, las actitudes, los hábitos y los modos de ser tienen en el hogar la primera escuela. Antes, en ella se aprendía a leer sin ninguna metodología ni programa lector, solamente a través del ejemplo y de manera espontánea. Apoyaban este desarrollo, la conversación en el hogar y en el vecindario o en otras asociaciones en que participan los jóvenes, así como las interacciones con libros y otros materiales impresos y la posibilidad de escribir en esos ambientes, juegan un papel crítico en el desarrollo de las competencias comunicacionales incluida la competencia lectora.

Ahora, las cosas son diferentes. Las necesidades sociales que te impone este sistema hacen que esta primera escuela también haya entrado en crisis. El niño o joven ya no ve al padre ni la madre leer, todos están trabajando en alguna profesión u oficio para satisfacer la demanda de la canasta familiar. En esta crisis de lectura la escuela debería convertirse en la solución, sin embargo ella también atraviesa la misma crisis.

2.2.1.5. La lectura en la escuela

Martínez, M. (2009) afirma que la desnaturalización que sufre la lectura en la escuela es evidente en la sociedad. En las y los jóvenes cada vez más se observa la apatía por leer libros de cualquier tipología. La escuela aún no es escenario propicio para despertar el gusto por la lectura. Si la escuela aceptara expresamente- institucionalmente- ese

papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias. Estaría garantizada la formación ciudadana de los jóvenes.

La educación formal pocas veces se ocupa de enseñar la comprensión, más bien es una demanda que se le plantea al estudiante que debe "*comprender*" o "*entender*".

Según Piacente, T. (2003), existe consenso en que una proporción significativa de estudiantes tienen dificultades para leer y escribir, no se trata de déficit inherentes al reconocimiento de palabras sino de dificultades asociadas a movilizar conocimientos previos implícitos, y al tipo de procesamiento implicado.

La escuela puede desempeñar un papel crucial en cuanto a las oportunidades que ofrece para desarrollar tales competencias, aun cuando no es obviamente la única institución que cumple ese rol. Sin embargo, la escuela debe jugar un papel principal en esta materia, porque la escuela es la institución creada *ex profeso* para enseñar a leer y a escribir. Si bien otros espacios juegan un papel en el desarrollo de las competencias comunicativas, la escuela es la institución que tiene la obligación de desarrollarlas cabalmente; y que en contextos socioculturales vulnerables debe compensar las carencias de producto de las desigualdades sociales.

De otro lado, Montes, G. reflexiona con respecto al rol de la escuela y se pregunta: ¿Qué puede hacer la escuela con la lectura? ¿Qué papel puede desempeñar en el auspicio de los lectores? ¿De qué manera puede contribuir con ellos, alentar sus audacias, acompañarlos en sus titubeos, contribuir a su poética, fortalecerlos en su cualidad de sujetos de una experiencia y, a la vez, ayudarlos a ensanchar esa experiencia, prestar oído a las narraciones, las intervenciones, los registros, facilitar su ingreso al gran tapiz cultural y darles confianza en sus posibilidades para entretenerse en la trama? Y, si hay algo "enseñable" en esta experiencia de la lectura, ¿qué es? ¿Cuál es el papel del maestro, del bibliotecario? ¿Cómo intervienen? ¿Son mentores,

socios, entrenadores, guías, acompañantes...? ¿En qué escenas de lectura se piensa?

Fuera de la escuela suelen entablarse vínculos entre lectores avezados y lectores más novatos, y también muchos vínculos entre colegas lectores, pares lectores, que desempeñan un papel muy importante en la historia de un lector. En general, salvo tal vez el caso del bibliotecario, son vínculos más o menos espontáneos, y muy variados. No están marcados por la edad –aunque eso a veces cuenta– pero sí, a menudo, por la comunidad de lecturas, por el equipaje de preguntas, por los recorridos en el tapiz. Un adulto contándole un cuento a un niño. Un grupo de mujeres leyéndoles cuentos a los niños de un comedor comunitario. Una abuela que recuerda el pasado. Un hermano mayor, o más lector, un “loco de los libros” o un librero que recomiendan con entusiasmo un título... Alguien que cuenta una película, recita un poema, recorta un trozo del diario, subraya una palabra en un libro o cubre los márgenes con trozos de su lectivo. Un cantautor. Una peña. Dos jóvenes descubriendo “a dúo” un poeta. Las escenas son múltiples, muchas veces casuales, y en general poco institucionalizadas.

Pero la escuela es una institución, y una institución de tradiciones fuertes, donde el maestro ha sido colocado, las más de las veces, en el papel de “dador”. Ha sido, proverbialmente, el que tiene “la última palabra”, “el que sabe”. Muchas de esas cosas que se considera que el maestro “sabe”, cosas que tiene en su estantería, de las que puede echar mano, serán “bajadas” –donadas, administradas, regaladas– al aula. Así suele entenderse la cuestión cuando la idea que se tiene de enseñar es, básicamente, la de “pasar información”, contenidos –archivos–, y métodos, maneras de hacer las cosas.

Ese papel de “dador” entra en crisis cuando se piensa en la lectura como experiencia personal. El maestro, por mucho saber y muchas lecturas que tenga en su espacio personal, no será el constructor del sentido del otro. Puesto que, ya dijimos, cada uno construye personalmente su

lectura, también los niños pequeñísimos que no saben leer y escribir...

Pero entonces, si el maestro no puede “traspasar” su lectura a los alumnos que tiene ahí adelante, si ni siquiera puede llevar un control fehaciente y minucioso –como pretende la llamada “comprensión del texto”– de todas y cada una de las lectio a que arribarán esos lectores que van entrando en confianza... ¿cuál es su papel? ¿Qué hay de enseñable en la experiencia que está teniendo lugar en su aula, en su biblioteca? ¿Cómo puede intervenir él –de manera consciente, deliberada, no por casualidad sino como parte de su tarea diaria–, para favorecerla, ensancharla y enriquecer su trama?

2.2.1.6. La importancia de la lectura en el contexto globalizado

En las actuales circunstancias en que la información fluye a una velocidad nunca antes visto, la OCDE ha especificado que los individuos en todo el planeta están obligando a reflexionar sobre el contenido de un texto conectando la información encontrada en dicha fuente con el conocimiento obtenido de otros textos, de tal suerte que los lectores deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo... Los lectores deben en los nuevos contextos, ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien sobre la base de información encontrada en otros textos, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto.

La UNESCO (2000) por su parte al referirse a la importancia de la lectura, ha señalado que los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo

fundamentadas razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales.

De otro lado, las actuales exigencias de los nuevos paradigmas educativos y el dinamismo internacional y nacional que caracteriza a nuestro tiempo, empieza a establecer métodos renovados de educación y procedimientos para su aplicación, en este contexto, la educación básica tiene hoy un gran valor estratégico en el impulso de las transformaciones que el desarrollo del país exige. Por ello, se hace imprescindible formar hombres y mujeres que a partir de la comprensión de nuestros problemas sean capaces de formular soluciones que contribuyan al progreso de la nación; elevar la calidad del personal docente; fortalecer la cultura de la investigación e impulsar vigorosamente la participación institucional en toda actividad cultural que se promuevan en el interior y el exterior del centro educativo.

2.2.1.7. Lectura y aprendizaje

Solé, I. (1998) señala que es trascendente el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento de aprendizaje. Determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que el paso trascendente puede realizarse sin dificultades excesivas, pues han respetado desde el principio —es decir, desde la enseñanza inicial— la relación característica que se establece en la lectura: una relación de interacción entre el lector y el texto, en la que ambos aportan, ambos son importantes, y en la que manda el lector.

Esta forma de ver la lectura cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previos, hipótesis, y capacidad de inferencia; un lector que permanece activo a lo largo del proceso,

enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, atribuir significado al texto escrito, en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo. Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Por ejemplo, si usted comprende lo que está escrito es porque puede ir relacionándolo con cosas que ya conocía; quizá no sea lo mismo, pero puede ir integrando la información novedosa en sus esquemas previos. Ello le permite no sólo comprender, sino probablemente también ampliar aquello que ya sabía.

Sin embargo, usted no comprende sólo porque dispone de conocimientos previos y porque se muestra activo relacionando, comparando...; comprende porque el texto se deja comprender, es decir, porque posee una cierta estructura, porque sigue una cierta lógica, porque, en una palabra, es comprensible.

En ese sentido, la estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen, así como para ofrecer pistas que faciliten su tarea.

La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto (actividad que lleva a seleccionar esquemas de conocimiento adecuados, valorar su posibilidad, integrar en ellos la nueva información, modificando lo uno y lo otro si es necesario, incluso llegando a elaborar nuevos esquemas) es responsable de que a través de la lectura aprendamos incluso cuando ése no es el propósito que nos mueve a leer.

Probablemente sea el poder de la lectura de ponernos en contacto con perspectivas distintas a la nuestra, y el hecho de que comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionarlo sustantivamente con lo que ya se poseía —que se integra de este modo en nuestra estructura cognitiva—, lo que explica que cuando comprendemos, aprendamos, aun sin proponérselo. Podríamos considerar que se produce así un aprendizaje incidental, distinto sin embargo del que construimos cuando la intención que preside nuestra lectura es aprender, y cuando podemos poner los medios adecuados para que ello se produzca.

Todo el proceso descrito no resulta posible sin la implicación activa de lector; se requiere entonces que éste encuentre sentido al leer. En el sentido se incluyen los aspectos motivacionales y afectivos que actúan como motor del aprendizaje. Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando desencadena una motivación intrínseca y cuando nos sentimos con los recursos necesarios para realizar una tarea, le encontramos sentido y, entonces, le podemos atribuir significado.

Aunque no podemos detenernos aquí en este importante aspecto, vale la pena señalar que nuestro auto concepto y autoestima influyen poderosamente en nuestra capacidad de darle sentido al reto que supone leer y aprender; y, recíprocamente, que los resultados que obtenemos en esta tarea contribuyen a conformar tanto el conocimiento que tenemos de nosotros mismos como el grado en que nos valoramos.

Cuando leemos, frecuentemente aprendemos, aunque ése no sea el propósito que nos guía. Sin embargo, propongo que hablemos de leer para aprender cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los conocimientos que poseemos mediante la lectura de un texto determinado. Ese texto puede ser señalado por otros o bien fruto de una decisión personal, lo que puede crear ya unas diferencias notables en el enfoque con que se aborda, en general, en la escuela lo

habitual es lo primero, por lo que habrá que prestar una atención especial a que los alumnos le puedan encontrar sentido.

2.2.1.8. Estrategias de lectura y aprendizaje

Cuando leemos para aprender, nuestra lectura suele ser lenta y por lo general, repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas... Es habitual y de gran ayuda elaborar resúmenes sobre lo leído y aprendido, anotar las dudas en general, emprender acciones que permitan subsanarlas.

Podríamos decir, en síntesis, que cuando leemos para aprender las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada —que cuando leemos con otros fines se encuentran en estado de piloto automático— se actualizan de forma integrada y consciente, lo que permite la elaboración de significados que caracteriza el aprendizaje.

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), he sugerido en otro lugar (Solé, 1992) que dichas estrategias son las siguientes:

- Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación al contenido, al tipo de texto, etc.).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar

inferencias de diverso tipo (interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones), evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el sentido común; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.

- Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura: dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras (Bereiter y Scardamalia, 1987).

2.2.2. Teorías de la comprensión de textos

Una aproximación global a esta temática permitió identificar tres paradigmas que subyacen en el estudio de la comprensión: Conductista, Cognitivo y Socio-comunicativo (Pearson & Stephens, 1994), citado por Makuc., M. (2008). Desde esta perspectiva de análisis, estos paradigmas se expresan, en diversos grados y formas, en cuatro teorías sobre la comprensión de textos: teoría lineal; teoría cognitiva, teoría interactiva y teoría transaccional. Estas teorías, entendidas como un conjunto de conceptos interrelacionados que describen y explican un fenómeno, se formularon a partir de los supuestos centrales en torno a la noción de comprensión, de lector y de texto.

2.2.2.1. Teoría lineal de la comprensión

Esta teoría se define como lineal, pues la lectura se tiende a concebir como un proceso perceptual directo. Los lectores se conciben como decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a

un código oral. En otras palabras, la comprensión del material escrito es, fundamentalmente, la comprensión del habla, producida en la mente del lector. En esta visión la lectura no es vista como un proceso de lenguaje, sino como un proceso perceptual, mediado por un proceso de traducción, apoyado en un código lingüístico y el cual posteriormente es tratado por el cerebro como un proceso de lenguaje (Pearson & Stephens, 1994). Esta teoría, que predomina en una primera etapa de los estudios sobre la comprensión, según Linuesa y Domínguez (1999), habría permitido plantear la existencia de dos concepciones de la lectura:

- a) leer consistiría en transformar los signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.
- b) leer sería comprender, lo que implica que los procesos de comprensión lectora se inscriben dentro de un modelo general que serviría también para explicar el lenguaje oral.

Al respecto Parodi (2003) plantea que aun cuando los primeros métodos fónicos de enseñanza no hayan estado explícitamente apoyados en una teoría, es posible considerarlos como los primeros modelos de lectura comprensiva.

2.2.2.2. Teoría cognitiva de la comprensión

La lectura, tradicionalmente entendida como una actividad de decodificación que se enseña o se aprende, pasa a ser interpretada, desde un enfoque cognitivo, como un proceso complejo, orquestado y constructivo a través del cual los individuos construyen significados. Esta reconceptualización obedece, en gran medida, al cambio de paradigma en relación al proceso mental humano, cambio que se expresó tanto en la psicolingüística como en la psicología; la superación de la perspectiva conductista permitió abordar la discusión acerca del funcionamiento interno de la mente. De este modo, la lectura es revalorizada como una posibilidad de acceder a los procesos internos y centrar la investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo humano.

Esta concepción cognitivista del lenguaje, plantea a la psicolingüística, la

necesidad de dar respuesta a los problemas relacionados con la comprensión a partir de la aplicación de los supuestos generativos del lenguaje (Chomsky, 1974). En este esfuerzo, se visualizan dos líneas principales de investigación: una, abocada a determinar la implicancia de las teorías lingüísticas para la comprensión del lenguaje; y otra, que aborda la adquisición del lenguaje. En el ámbito de la comprensión se sugiere que el número de transformaciones necesarias para llegar de la estructura superficial de una oración hasta la estructura profunda, se relaciona con la dificultad que experimenta el usuario del lenguaje al tratar de entender la oración (Pearson & Stephens, 1994, citado por Makuc, M. 2008)). En este marco, la comprensión se inscribe en el contexto oracional y a partir de allí se intenta determinar la incidencia que la complejidad transformacional puede tener en el proceso de comprensión. Las propuestas de Chomsky (1974) en cuanto a su concepción del lenguaje y el modo en que se adquiere y se desarrolla producen un cuestionamiento de las tendencias dominantes en lectura y los modelos lineales deben enfrentar propuestas alternativas, de esta manera el significado desde una perspectiva generativo-transformacional no se relaciona directamente con su forma externa y requiere un conjunto de reglas de transformación que permitan acceder a las proposiciones subyacentes. Desde esta perspectiva, los supuestos de este enfoque se orientan a destacar el uso creativo que los usuarios hacen de su competencia, la visión activa y participativa del sujeto y la superación del carácter tradicionalmente pasivo asignado al lector de un texto. Sin embargo, la postura chomskiana tendría una serie de debilidades relacionadas con la fuerte influencia del innatismo, así como la consideración de que el lenguaje estaría doblemente aislado de otros procesos cognitivos (Parodi, 2003).

Es preciso distinguir entre este planteamiento cognitivo de orientación generativa y el desarrollo de propuestas interactivas de la comprensión. Estas propuestas, aun estando dentro del mismo paradigma, se distinguen de la orientación generativista, en cuanto reciben los aportes de la psicología, la inteligencia artificial y la ciencia computacional. Por otra

parte, para la concepción interactiva de la comprensión es preciso superar el nivel oracional de la concepción innatista de inspiración chomskiana e integrar la preocupación por el discurso y su procesamiento cognitivo.

2.2.2.3. Teoría interactiva de la comprensión

La visión interactiva de la comprensión y de los procesos mentales ha servido de base tanto a la psicología como a la lingüística para abordar los procesos del lenguaje con herramientas teóricas y metodológicas que le permiten dar respuesta a múltiples inquietudes (De Vega, 1998). Durante la década de los setenta la idea general era que los modelos interactivos caracterizaban mejor la percepción del lenguaje. Hubo numerosas demostraciones empíricas de que la estructura de “nivel superior” facilita el procesamiento de la de “nivel inferior”; es decir, en el lector se activarían procesos cognitivos generales como atención percepción y memoria; que se integrarían con el nivel inferior mediante la interacción entre estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del texto. Desde esta perspectiva, la comprensión se explica a partir de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector. Al respecto Newmeyer, F. (1995) señala que la comprensión es un proceso en donde los modelos interactivos parecían mejor capacitados para captar la flexibilidad característica de los sistemas perceptivos y cognitivos. En cuanto a la lectura, se plantea que los lectores realizan simultáneamente un proceso de identificación y de comprensión (Goodman & Goodman, 1994, citado por Macuk, M., 2008), por lo que no existiría ninguna razón para diferenciar entre la identificación de palabras y la comprensión de frases. La lectura no podría desvincularse de la comprensión, como tradicionalmente se había considerado, pues los lectores estarían naturalmente motivados a encontrar el sentido de los textos. Otro aporte importante, dentro de esta perspectiva lo constituye la obra de Smith (1983), quien plantea que si bien la percepción es parte del proceso lector, los lectores hábiles confían mínimamente en el factor visual recurriendo principalmente al conocimiento que poseen acerca de lo que leen. En este enfoque la lectura es caracterizada como una actividad o tarea que consiste en

hacer predicciones informadas; los buenos lectores se diferenciarían de los menos eficientes en su capacidad de establecer criterios razonables para hacer predicciones.

La concepción interactiva de la comprensión, sintetizando los aportes de la psicolingüística, la psicología cognitiva y la teoría de los esquemas, integra las investigaciones de Rumelhart (1997), dando inicio a un conjunto importante de estudios acerca de la comprensión. Así, se afirma que el procesamiento cognitivo durante la comprensión es de carácter descendente, es decir, el procesamiento del texto escrito se realizaría a partir de los conocimientos que el lector activa durante la lectura. Esta visión del proceso, inscrita dentro de los modelos interactivos de lectura (Colomer y Camps, 1996) supone un lector activo que procesa la información del texto basado en sus propios esquemas o marcos conceptuales emanados de su conocimiento y experiencia del mundo.

En la actualidad, existe una serie de modelos acerca de la comprensión textual que sostienen una concepción interactiva, entre ellos se destacan las propuestas de van Dijk y Kintsch (1983), Graesser, Singer y Trabasso (1994) y Kintsch (1998), citado por Makuc, 2008). Es importante resaltar la elaboración y complejidad de estos modelos, que tanto desde un punto de vista metodológico como teórico, han abordado la comprensión textual en un nivel de análisis que permite describir gran parte de los elementos involucrados en la lectura comprensiva (Duro, 1991; Parodi, 2002, 2005). El grado de exhaustividad de estos modelos entrega una visión de la complejidad de estos procesos, así como la variedad de perspectivas que pueden identificarse en el estudio de la comprensión de textos.

2.2.2.4. Teoría transaccional de la comprensión

El modelo transaccional de Rosenblat (1996) se presenta como una propuesta que integra perspectivas muy diversas: historia, literatura, filosofía, sociología y antropología. Los términos ‘transacción’ y

‘transaccional’ representan una concepción pragmática del lenguaje, que intenta superar el tradicional concepto de interacción, noción que se asocia al paradigma positivista y que concibe las entidades de modo independiente y separable reduciendo la realidad a dualismos irreconciliables como lo son las tradicionales dicotomías: estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social; entidades entre las cuales existiría una relación de interacción. La concepción transaccional plantea un cambio en la manera de concebir la relación con el mundo que nos rodea: “Se volvió evidente que el organismo humano es el mediador último de toda percepción del mundo o de todo sentido de la realidad” (Rosenblat, 1996: 17).

La autora adoptó este término para indicar la relación doble, recíproca, que se da entre el cognoscente y lo conocido. La relación entre lector y texto es una transacción en un circuito dinámico, fluido y variable. En este proceso se fusionan lector y texto en una síntesis única e irrepetible que constituye el significado. Para Rosenblat (1996), la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en circunstancias particulares que dan paso a la creación de lo que ha denominado ‘poema’, es decir, un nuevo texto que se distingue del texto almacenado en la memoria, que es superior al texto procesado por el lector y al propio texto.

Una concepción transaccional del lenguaje concibe todo acto de lectura como un acontecimiento o una transacción que implica a un lector y un patrón de signos en particular. Desde esta perspectiva, lector y texto son aspectos de una situación dinámica total, en la cual el significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre lector y texto. El texto tiene la potencialidad de evocar significados, pero no tiene el significado en sí mismo; pues éste es representado por un escritor en un texto y construido desde un texto por un lector (Goodman, 1994, citado por Makuc, 2008).

A modo de síntesis, podemos señalar que, aun cuando la concepción transaccional e interactiva comparte supuestos constructivistas respecto de

la comprensión, ambos enfoques representan posturas teóricas claramente diferenciables. Por su parte, la concepción transaccional integra áreas provenientes de la historia, la literatura, la filosofía, la sociología y la antropología; mientras que el enfoque interactivo sintetiza los aportes de la psicolingüística, la psicología y la lingüística (Parodi, 2005). Por otra parte, el enfoque transaccional destaca los factores asociados al contexto durante los procesos de comprensión, señalando que el significado del texto dependerá de los contextos específicos en que se produzcan las transacciones entre lector y texto. De este modo, el enfoque transaccional enfatiza las determinantes contextuales tanto históricas, como socio-culturales que intervienen en la construcción de significados de los sujetos que forman parte de una comunidad cultural y social.

Como se ha señalado anteriormente, y a diferencia del enfoque transaccional, la concepción interactiva considera la comprensión de textos escritos como un proceso mental, constructivo e intencionado en que el lector elabora una interpretación de los significados del texto basándose en la información del texto escrito y sus conocimientos previos (Parodi, 2003, 2005). El enfoque interactivo, por tanto, destaca el rol activo y participativo del lector, aun cuando la lectura se produzca en un contexto determinado y obedezca a demandas del entorno.

2.2.3. Aportaciones del enfoque sociocultural a la enseñanza de la lectura

Diferentes autores han señalado la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje (Bruner, 1995; Vygotsky, 1979) así como en los procesos de alfabetización inicial de niños de diferentes contextos culturales (Snow, Barnes y Griffin, 1998). El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a

partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Ninio y Bruner, 1978). Estos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar. Vygotsky (1979, p. 89) explicaba en su concepto de la “zona de desarrollo próximo” cómo no se avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas. En ese sentido Vygotsky, por un lado, difería de la concepción constructivista del aprendizaje y, por otro lado, defendía la importancia de la interacción con todas las personas del entorno del niño, no únicamente con las personas docentes y en el aula.

2.2.4. El enfoque evaluativo de la comprensión lectora

El enfoque tradicional de la evaluación de la comprensión lectora se basa fundamentalmente en la comprensión literal del texto, es decir el lector reproduce tal como el autor plantea las ideas. Este enfoque hasta ahora es parte de la práctica pedagógica del docente de educación secundaria. Para el presente estudio se tomará en cuenta el aporte de PISA, que utiliza el término alfabetización lectora para hacer referencia, de manera más precisa, a su concepción de la comprensión de textos como parte del proceso amplio de alfabetización. De esta manera, la alfabetización lectora consiste, para PISA, en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar de manera efectiva en la sociedad (OCDE-INCE, 2001).

Dicha definición está relacionada con un concepto moderno de la comprensión de textos, que ha ido cambiando a lo largo del tiempo en concordancia con los cambios sociales, económicos y culturales, que alude tanto a un proceso cognitivo y de desarrollo personal, como al entendimiento funcional de la lectura en su dimensión social.

Así, hoy en día, la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad desarrollada exclusivamente durante los primeros años escolares para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con otras personas.

Según este enfoque, el acto comprensivo no puede reducirse a un simple proceso de codificación/decodificación, de interpretación de significados de palabras y estructuras gramaticales. La alfabetización lectora depende también de la habilidad para comprender y reflexionar sobre los textos que se leen.

Por lo tanto, además de la habilidad para recuperar el significado literal del texto, la alfabetización lectora implica la habilidad para lo siguiente:

- a. Obtener información del texto y saber cómo utilizarla y darle forma para que se ajuste a las necesidades del lector.
- b. Reflexionar sobre los propósitos y audiencias a los que se dirigen los textos.
- c. Reconocer los diferentes mecanismos utilizados por los escritores en la construcción de sus textos para transmitir sus mensajes con la finalidad de persuadir e influir en el lector y, en ese sentido, comprender y apreciar la destreza del escritor.
- d. Comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos, con el fin de darles sentido a los textos al relacionarlos con los contextos en que aparecen.
- e. Identificar y comprender la ironía, la metáfora y el humor (detectar matices y sutilezas del lenguaje).
- f. Comparar y contrastar la información de un texto, realizando inferencias.
- g. Distanciarse de los argumentos para reflexionar sobre los mismos, analizando, evaluando, criticando y ampliando las afirmaciones realizadas.

- h. Relacionar lo que se lee con las propias experiencias y conocimientos anteriores.

Por otro lado, Catalá, G. (2001), para evaluar la comprensión lectora considera los siguientes niveles:

- 1. Comprensión Literal:** es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y que, generalmente, es lo que más se trabaja en la escuela. Este nivel supone enseñar a las/os niñas/os a:
 - Distinguir entre información relevante e información secundaria.
 - Saber encontrar la idea principal.
 - Identificar relaciones causa-efecto.
 - Seguir unas instrucciones.
 - Reconocer las secuencias de una acción.
 - Identificar los elementos de una comparación.
 - Identificar analogías
 - Encontrar el sentido de palabras de múltiple significado
 - Reconocer y dar significado a los sufijos y prefijos de uso habitual.
 - Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
 - Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo. Hay que enseñar a hacer esto de la misma manera que se enseña a usar el diccionario, a hacer un guion de trabajo o a saber identificar un gráfico.

- 2. Comprensión Inferencial o Interpretativa:** se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o formulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la

comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

El maestro estimulará a sus alumnos a:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos previsibles a determinadas causas.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuencias lógicas
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Reconponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- Prever un final diferente. Etc.

Así el maestro ayuda a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes, y, al hacer la lectura más viva, los alumnos tienen más fácil acceso a identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.

- 3. Comprensión Crítica o profunda:** implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así, pues un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Hemos de enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.

- Distinguir un hecho de una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

Es bueno que el maestro tenga una relación con los alumnos que permita expresar opiniones, enseñando a discutir las con los demás, incentivando la necesidad de aportar argumentos para defenderlas, manteniendo un criterio flexible que permita a los niños ver que los puntos de vista son múltiples y que la diversidad es una riqueza. De esta manera, ellos mismos se sentirán acogidos, con sus particulares formas de comprender el mundo y podrán ir organizando su jerarquía de valores.

2.2.5. El área de comunicación y el aprendizaje de la lectura

Recogiendo estas sugerencias académicas, en el sistema educativo peruano, el área de Comunicación tiene como una de sus características ser instrumental, pues brinda las herramientas necesarias para acceder al aprendizaje en otras áreas curriculares y a aquellos que surjan en la experiencia cotidiana de los estudiantes. Por eso es que desde el punto de vista comunicativo, el tratamiento expositivo y descontextualizado de los contenidos ortográficos y gramaticales ha cedido su lugar al desarrollo de las capacidades comunicativas. Esto quiere decir que los profesores de Comunicación debemos generar situaciones para que los estudiantes aprendan a hablar, escuchar, escribir y leer.

Desde esta perspectiva, como señala Flores, E. (2008) “La evaluación de los aprendizajes también debe ser redefinida, pues ya no se trata de comprobar cuánta cantidad de contenidos lingüísticos o gramaticales asimiló el estudiante, sino en qué grado desarrolló las capacidades comunicativas”.

En el área de Comunicación lo que se debe evaluar, entonces, es la los aprendizajes en la expresión y comprensión oral, la comprensión lectora y la producción de textos, que deben constituir los propósitos generales del área. Estos propósitos generales (capacidades de área) involucran un conjunto de procesos cognitivos, cuyo entendimiento es necesario si deseamos realizar una evaluación adecuada. Por ejemplo, la comprensión lectora abarca procesos que

van desde una simple descodificación del texto hasta la valoración del mismo, que implica una toma de posición del lector respecto a las ideas del autor.

Otro elemento importante en la evaluación de la comprensión lectora es saber determinar qué nivel de la capacidad deseamos evaluar: ¿literal, inferencial o crítico? En el primer caso, solo se pide que el estudiante identifique información explícita del texto (datos, lugares, personajes, ideas, sucesos, etc.); en el segundo, se solicita que los estudiantes obtengan conclusiones a partir del análisis del texto; mientras que en el último, se emiten apreciaciones personales sobre las ideas del autor o sobre la forma y organización del texto. Lógicamente, será mucho más importante llegar hasta los niveles más altos de la lectura.

2.2.6. Capacidad comunicativa y aprendizaje transversal

El lenguaje es una herramienta fundamental para desarrollar la capacidad simbólica de los estudiantes. Esto favorece el aprendizaje, puesto que para aprender se necesita pensar y no hay pensamiento sin lenguaje. No podemos escapar al lenguaje, diría con mucha razón Octavio Paz, y agregaría el poeta mexicano, la historia del hombre no es más que la historia de la relación entre palabra y pensamiento. El hombre está hecho de palabras, concluiría. Efectivamente, el lenguaje es la herramienta esencial para organizar nuestro pensamiento. No puede haber aprendizaje si no existe de por medio el lenguaje.

De allí que sea indispensable abordar la capacidad comunicativa en forma transversal, desde todas las áreas curriculares y en todos los espacios educativos, y aun fuera de la escuela.

El desarrollo de la capacidad comunicativa trasciende los linderos del área de comunicación. Esto es responsabilidad de todas las áreas curriculares, pues en todas ellas se habla, se lee y se escribe. En todas las áreas se hace clase de lengua o, como diría Daniel Cassany, todos los profesores son maestros de lengua. ¿Qué rendimiento se puede esperar de un estudiante que no puede organizar sus ideas para expresarlas por escrito?, ¿qué, de aquel que no es capaz de discriminar la información relevante de un texto?, ¿qué, de aquel que no es capaz de expresar sus ideas en forma clara y fluida? Seguramente tendrá

muchas dificultades para resolver un problema matemático, para inferir las causas y consecuencias de un acontecimiento histórico, para comprender las indicaciones orales en las prácticas de educación física, para presentar un informe sobre una práctica de laboratorio, etc.

Urge, pues, la necesidad de que reorientemos el tratamiento de la capacidad comunicativa, entendiendo que el desarrollo de ésta es requisito previo para todo aprendizaje de calidad. Este propósito trasciende el ámbito de la escuela, involucra a la familia, a la comunidad, a los medios de comunicación. En el hogar es indispensable que se genere el hábito de la conversación en contraposición al silencio que imponen los medios de comunicación, que se reviva los cuentos de la abuelita, los relatos de sobremesa, la lectura junto a la almohada, entre otras actividades. La comunidad debe dar oportunidad para la participación libre y voluntaria de los niños, adolescentes y jóvenes, en sus diversas formas de organización (clubes, jornadas de solidaridad, promoción de talentos, etc.) Los medios de comunicación deben prever espacios para que los estudiantes den rienda suelta a su imaginación y su creatividad, promover la práctica de la lectura, la campaña del libro, etc.

En las instituciones educativas, el desarrollo de la capacidad comunicativa debe ser un proceso consciente e intencionado. Para el efecto será necesario que se formule un proyecto que establezca las estrategias más adecuadas para que los estudiantes participen cada vez más, junto con sus maestros, a través de conversatorios, exposiciones orales, juegos florales, concursos de declamación y oratoria, encuentros de teatro, tertulias literarias, la hora de lectura institucional, ferias del libro, campañas de solidaridad, etc. En estas actividades deberán involucrarse todos los integrantes de la comunidad educativa para que los estudiantes entiendan que todos tenemos la necesidad de hablar, escuchar, leer y escribir.

Al interior de las áreas curriculares, todos los profesores debemos desarrollar fundamentalmente la práctica de la lectura, pues aprender a leer es aprender a aprender. En la medida que los estudiantes desarrollen su autonomía estarán en posibilidades de aprender más allá de la escuela. Se trata entonces de poner énfasis en el proceso de aprendizaje y no únicamente en los resultados. Los

estudiantes deben ser conscientes de cómo aprenden, qué procesos cognitivos participan en la comprensión de un texto, cómo se discrimina la información relevante, cómo se identifica la intención del autor, cómo se infiere información nueva, cómo se elaboran resúmenes, cómo se enjuicia un texto y cómo se monitorea y autorregula el proceso de comprensión. Para el efecto, hay que recurrir a textos de diferente tipo y de interés de los estudiantes: noticias, artículos de opinión, crónicas, relatos, testimonios, biografías, reportajes, etc.

La capacidad comunicativa merece, pues, una atención transversal en todas las áreas curriculares y en todos los espacios educativos, y requiere también de la concertación de esfuerzos de parte de la familia, la comunidad y los medios de comunicación. Cualquier intento de nadar contra la corriente, persistiendo en la asimilación de contenidos y en el aprendizaje repetitivo, y soslayando la importancia del lenguaje en la generación de aprendizajes de calidad, decantará ineludiblemente en el detrimento de la calidad educativa (Flores, E., 2007).

La meta educativa, en el contexto actual, es formar alumnos competentes en diversos aspectos. En el ámbito de la lectura, una meta deseable, en todos los niveles y modalidades educativos, consiste en formar lectores competentes y autónomos. Ser un lector competente implica movilizar “un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades que tienen una utilidad práctica” (Perrenoud, 1999), y que se han desarrollado principalmente por la participación en situaciones de lectura concretas, realizadas en contextos específicos, y con metas determinadas. Por ello, desarrollar una buena competencia lectora implica leer textos diversos para aprender a leer cada vez mejor. Es decir, las habilidades y conocimientos que se pueden adquirir derivados de la lectura se desarrollan con la práctica constante de la lectura de materiales variados, con propósitos diversos y en situaciones distintas.

2.2.7. El aprendizaje lector y la práctica pedagógica del docente

El docente, dentro de su actividad profesional, generalmente recurre a sus concepciones para explicar su realidad y desarrollar su práctica pedagógica en el salón de clases, y en parte, actúa de acuerdo con los parámetros que le dictan sus creencias: utiliza determinadas estrategias metodológicas, propone ciertas interacciones en clase, hace énfasis en los elementos que él

considera pertinentes para la evaluación, utiliza distintos materiales y lo hace de variadas maneras.

Es importante destacar que, la concepción que posee el docente sobre la lectura y la escritura, el aprendizaje y la enseñanza orienta, de alguna manera, su práctica en el salón de clases. La actitud de los docentes frente a la lectura y la escritura y la manera de facilitarla podría representar su concepción sobre la lengua escrita y su aprendizaje. Hoy se conoce que la manera que tienen los docentes de conceptualizar la realidad se refleja en la dinámica de la clase. Las concepciones no sólo determinan la manera de ver la realidad, sino que guían y orientan la manera de actuar en el aula.

Estas concepciones, respecto de la lengua escrita que poseen los docentes, se construyen a partir de sus experiencias de toda la vida, de las siguientes fuentes de aprendizaje:

1. Las experiencias de aprendizaje escolar y familiar,
2. El desempeño como usuario de la lengua escrita,
3. La formación académica inicial y profesional de la docencia,
4. La cosmovisión o concepción del mundo,
5. La formación profesional permanente.

En vista de que las concepciones teóricas de los docentes orientan, de alguna manera, lo que hace y cómo lo hace, éstas se ven reflejadas, están subyacentes a su práctica pedagógica. En ese sentido la práctica pedagógica respecto de la lectura y la escritura podría indicar cuáles son las orientaciones teóricas de los docentes en relación con estos procesos.

2.3. Marco conceptual

Comprensión lectora

Capacidad que se evidencia en el desempeño del lector de poder expresar con sus propias palabras las ideas de un texto así como enjuiciarlas y valorarlas.

Comprensión literal

Comprender las ideas del autor tal como lo expresa, sin añadir ninguna valoración por parte del lector.

Comprensión inferencial

Comprender más allá de lo que dice el texto, es decir construir significados a partir de los saberes previos del lector.

Comprensión crítica

Es distinguir los hechos de las opiniones, comprender los objetivos del autor, valorar la confiabilidad de las fuentes de información, es decir hacer una crítica al autor y si realmente satisface la necesidad del lector por ampliar o desarrollar su conocimiento.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación:

Descriptivo: El análisis estadístico, es univariado porque solo describe o estima parámetros en la población de estudio a partir de una muestra.

Nivel de investigación:

Descriptivo: Describe fenómenos sociales en una circunstancia temporal y geográfica determinada. Su finalidad es describir y/o estimar parámetros. Se describen frecuencias y/o promedios; y se estiman parámetros con intervalos de confianza.

Diseño de investigación: Descriptivos- transversal O_{Xi}

Es un diseño descriptivo donde:

O es la muestra observada

X es la variable, nivel de comprensión lectora, sometida a medición

3.2. Población y Muestra

Población: 543 estudiantes matriculados en el 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana-2014.

Muestra

El tamaño de la muestra en esta investigación fue de 122 estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones públicas del distrito de Punchana 2014, se calculó con la siguiente fórmula del muestreo aleatorio simple, por tratarse de población finita que se presenta a continuación:

$$n = \frac{N * Z_{1-r}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{1-r}^2 * p * q}$$

Donde:

n = tamaño de muestra

N = Número total de la población

Z = 1.96 (95 % Nivel de confianza).

P = Probabilidad de ocurrencia del evento

q = Complemento de p

d = Error o precisión

Muestreo: estratificado con afijación proporcional. Alumnos del 5° nivel de secundaria del distrito de Punchana, como se indica en el siguiente gráfico:

Instituciones educativas	N	n
Teniente Manuel Clavero	163	37
60057 Petronila Pereda de Ferrando	129	30
601486 Alexander von Humboldt	17	6
60052 Generalísimo José de san Martin	91	22
Nuestra Señora de la Salud	108	24
	508	119

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Técnica: Para recoger la información relevante del estudio, se empleó las siguientes técnicas e instrumentos de investigación empírica:

Técnicas	Instrumentos
Pruebas educativas	Prueba de desarrollo

La validez y confiabilidad de contenido de los instrumentos estuvo a cargo de tres (03) profesionales expertos en la línea de investigación, los mismos que calificaron la validez y confiabilidad del instrumento con los siguientes valores (Anexo N° 4):

- El experto N° 1 calificó el instrumento en la escala Muy Bueno con un puntaje de 77.8%.
- El experto N° 2 calificó el instrumento en la escala Excelente con un puntaje de 84.4%.
- El experto N° 3 calificó el instrumento en la escala Excelente con un puntaje de 95%.

3.4. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

El procesamiento se realizó mediante el programa estadístico automático SPSS, versión 21; se hará uso del método tabular para la presentación de la información, y el análisis de los datos se realizará mediante el uso de estadígrafos de resumen así como de medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados:

TABLA N° 1

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL DISTRITO DE PUNCHANA-2014.

Nivel	fi	%
Destacado	7	6%
Suficiente	30	25%
Intermedio	39	33%
Deficiente	43	36%
Total	119	100%

En la Tabla N° 1 se observa el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Puncha-2014, y es como sigue:

Sólo el 6% de estudiantes de la muestra se ubica en el nivel **destacado**; el 25%, en el nivel **Suficiente**; el 33%, en el nivel **Intermedio** y; el **36%**, en el nivel **Deficiente**.

TABLA N° 2

NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL EN LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL DISTRITO DE PUNCHANA-2014.

Nivel	fi	%
Destacado	30	25%
Suficiente	28	24%
Intermedio	45	38%
Deficiente	16	13%
Total	119	100%

En la Tabla N° 2 se observa el nivel de comprensión literal en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014, y es como sigue:

El 25 % de estudiantes de la muestra se ubica en el nivel literal **destacado**; el 24%, en el nivel literal **Suficiente**; el 38%, en el nivel literal **Intermedio** y; el **13 %**, en el nivel literal **Deficiente**.

TABLA N° 3

NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL DISTRITO DE PUNCHANA-2014.

Nivel	fi	%
Destacado	12	10%
Suficiente	30	25%
Intermedio	42	36%
Deficiente	35	29%
Total	119	100%

En la Tabla N° 3 se observa el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014, y es como sigue:

El 10 % de estudiantes de la muestra se ubica en el nivel inferencial **destacado**; el 25%, en el nivel inferencial **Suficiente**; el 36%, en el nivel inferencial **Intermedio y**; el 29 %, en el nivel inferencial **Deficiente**.

TABLA N° 4

NIVEL DE COMPRENSIÓN CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL DISTRITO DE PUNCHANA-2014.

Nivel	fi	%
Destacado	9	8%
Suficiente	18	15%
Intermedio	37	31%
Deficiente	55	46%
Total	119	100%

En la Tabla N° 4 se observa el nivel de comprensión crítica en los estudiantes de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014, y es como sigue:

El 8 % de estudiantes de la muestra se ubica en el nivel crítico **destacado**; el 15%, en el nivel crítico **Suficiente**; el 31%, en el nivel crítico **Intermedio y**; el 29 %, en el nivel crítico **Deficiente**.

Discusión:

Los resultados del presente estudio de investigación evidencian que el nivel de comprensión lectora no es una habilidad aún lograda en un alto porcentaje de estudiantes del 5° grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana-2014.

Ello se deduce de los resultados obtenidos al aplicar una prueba de comprensión lectora a los estudiantes 5° de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito Punchana-2014.

Los logros Destacado y Suficiente son los que garantizan que los estudiantes utilicen la lectura como una herramienta para aprender y acceder a otros conocimientos. Sin embargo, los estudiantes que logran ubicarse en estos niveles son pocos.

Del 100 % de la muestra, sólo el 31% alcanza ubicarse entre el nivel Destacado y Suficiente. Un 69%, es decir la mayoría de estudiantes, se ubican en el nivel Intermedio y Deficiente, situación preocupante porque toda vez que son estudiantes que están cursando el último grado de la educación secundaria.

Los resultados obtenidos en el presente estudio evidencian que la educación formal pocas veces se ocupa de enseñar la comprensión de textos a los estudiantes. La demanda que se le plantea al estudiante es comprender o entender en forma literal, y transcribir o copiar lo que el autor señala. De acuerdo con Piacente (2003), existe consenso en que una proporción significativa de estudiantes tienen dificultades para leer, no se trata de déficit inherentes al reconocimiento de palabras sino de dificultades asociadas a movilizar conocimientos previos implícitos, y al tipo de procesamiento implicado.

Estos resultados globales son compatibles con los hallazgos de Alegre, A. (2009) con relación al nivel de comprensión lectora de los alumnos, el 67,3 % de estudiantes se ubica en el nivel deficitario, lo cual estaría indicando que estos estudiantes no cuentan con los prerrequisitos para la lectura y presentan serias dificultades para la comprensión del texto.

El estudio de Arbañil, M. (2010) también refuerza la importancia de esta habilidad en los aprendizajes. Su estudio arroja la siguiente conclusión: la comprensión lectora mejora significativamente el Rendimiento académico de los alumnos.

Estas deficiencias, sin lugar a dudas repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta afirmación tiene su soporte científico en los estudios de Peralbo, M. y Otros (2009) que señalan que “una buena comprensión lectora forma parte del perfil propio de los alumnos de secundaria con buen rendimiento escolar.

Si no se supera estas deficiencias lectoras, las posibilidades de enfrentar con éxito las exigencias académicas del nivel superior serán ínfimas, teniendo en cuenta que en la universidad las tareas académicas de lectura y escritura se complejizan más porque ya no sólo el estudiante reproducirá información sino hará uso de ella para producir nuevas ideas conducentes a solucionar los problemas de su entorno. Velásquez, R. (2003) citado por Villafuerte, C. (2009), corroboran lo expuesto. En un estudio realizado a los estudiantes del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se estableció que presentan deficiencias en la comprensión lectora y, por ende, en el rendimiento académico, lo que significa una relación directa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Estos resultados evidencian que las actividades de aprendizaje en el aula no promueven actividades significativas para desarrollar la comprensión lectora y, a partir de ella, generar espacios para que los estudiantes potencien las habilidades superiores como el pensamiento crítico y creativo; la toma de decisiones y la solución de problemas.

Entre las muchas causas que generan esta problemática está la poca pertinencia de los programas curriculares anuales que elaboran los docentes, el poco dominio en la diversificación curricular, entendida ésta como “la etapa de planificación que responde a las necesidades de contextualizar la concepción educativa en función de las necesidades, intereses y aspiraciones de la diversidad de escenarios sociales y culturales del país” (Ministerio de Educación 2004), y que no es tomada en cuenta al seleccionar los contenidos que, por lo general, no parten del interés y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Aún persiste en la práctica pedagógica de muchos docentes del área de comunicación actividades conducentes a privilegiar la enseñanza de contenidos en vez de potenciar la comprensión de textos. Como señala el Ministerio de Educación (2005) esta práctica sigue vigente en un gran sector de docente porque carecen de información suficiente sobre

las investigaciones y avances en el campo del aprendizaje general, y en los de la didáctica de la lectura en particular.

Peralbo, M. y otros (2009) refuerzan la idea que aquellos alumnos que comprenden lo que leen adquieren mejores aprendizajes en la escuela, porque la comprensión lectora forma parte del perfil propio de los alumnos de secundaria con buen rendimiento escolar. Como señala Arbañil, M. (2010) la comprensión lectora mejora significativamente el rendimiento académico de los alumnos.

Por lo tanto, en la institución educativa se deben seleccionar los textos que estén más cercanos al estudiante, considerando sus motivaciones e intereses para que la enseñanza sea atractiva. Como señala Carney, (200) los textos que no tienen equivalente fuera del aula no tienen sentido para los estudiantes (En Minedu, 2010).

Sin ninguna duda la lectura es un medio básico para aprender y enseñar, su importancia en la educación se impone naturalmente y gran parte de los científicos ven en ella la clave de las dificultades en el aprendizaje en general (Carlino, 2006). De no remediarse estas deficiencias lectoras, las dificultades de los jóvenes que acceden a otros niveles educativos será mayor y, en muchos casos, sus limitadas capacidades de lectura serán las principales causas para no culminar con éxito los estudios universitarios e inclusive su actuación como sujeto social no será el más adecuado y tendrá serias dificultades de ser un ente transformador en su entorno en el que se desenvuelve.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- El estudio permitió conocer el nivel actual de la comprensión de lectora en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014. Y se concluye que la mayoría de estudiantes no han desarrollado niveles de comprensión pertinentes, porque sólo un 31% accede a los niveles Destacado y Suficiente.
- En la comprensión literal el 49% de estudiantes se ubica entre los niveles Destacado y Suficiente. La comprensión literal alcanza un mayor logro en relación a la inferencial y crítica, aunque no logra ni llegar a la mitad del porcentaje de la muestra.
- En la comprensión inferencial el 42% de estudiantes se ubica entre los niveles Destacado y Suficiente. La comprensión inferencial es la segunda de mayor logro, aunque no es logrado por la mayoría de la muestra.
- En la comprensión crítica el 33% de estudiantes se ubica entre los niveles Destacado y Suficiente. La comprensión crítica es la menos lograda.
- En la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas no predomina un enfoque comunicativo y funcional, prevaleciendo el enfoque normativo de la lengua. Por lo tanto, las actividades de aprendizaje no están orientadas a desarrollar las habilidades comunicativas que permitan desarrollar la funcionalidad social del lenguaje.
- Finalmente se concluye de no mediar una acción remedial ante estas deficiencias encontradas, los y las estudiantes de las instituciones en estudio tendrán pocas posibilidades de alcanzar las metas que se proponen en el ámbito académico, toda vez que la comprensión de textos es una habilidad que media la construcción de conocimientos en cualquier escenario social.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio de investigación, se presentan las siguientes recomendaciones, con el ánimo de superar las dificultades encontradas:

1. A la plana jerárquica:

- Elaborar programas o planes de mejora para mejorar el manejo de estrategias de comprensión de textos con los docentes de todas las áreas curriculares con la finalidad de potenciar en cada una de ellas la comprensión lectora.
- Incorporar como política institucional el desarrollo de aprendizajes por competencia, para facilitar en los estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora.
- Implementar en las instituciones educativas actividades académicas, concursos orientadas a la participación del estudiante en tareas de lectura que permitan fortalecerlas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, dentro y fuera del aula.

2. A los docentes de las instituciones educativas que componen el presente estudio:

- Incluir textos de lectura que sean del interés de los estudiantes, que tengan relación con las necesidades contextuales.
- Asegurar el trabajo con la lectura como una búsqueda de la interpretación de textos completos por parte del alumno.
- Desarrollar actividades que permitan al estudiante responder las preguntas en los diferentes niveles de la comprensión lectora.

3. A los investigadores que están en la línea de investigación:

- Trabajar con otros tipos de instrumentos de medición documentaria.
- Realizar investigaciones que expliquen a cabalidad el desarrollo de la competencia lectora, es importante entender con claridad entre otros aspectos cuáles son los factores que influyen de mayor incidencia en el logro de la comprensión de textos.
- Realizar investigaciones en la metodología que utiliza el docente en el aula cuando desarrolla actividades lectoras y si estas que favorecen el pensamiento metacognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, O, y OTROS (2007) “Efecto de un programa estratégico diversificado de comunicación en el logro de la competencia comunicativa en estudiantes del 1º de secundaria del CEUNAP-2007-2008. UNAP-FCEH.
- ALEGRE, A. (2009) Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. Universidad de Lima.
- ARENZANA, A. Y GARCÍA, A. (1995) “Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores. México: FONCA.
- ARBAÑIL, M. (2010) “Comprensión lectora y rendimiento académico de los alumnos del segundo año de secundaria de la I.E. José Granda.
- AUSUBEL, D.P; NOVAK, J.P. Y HANESIAN, H. (1976) “Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo”, México: Trillas.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987): The psychology of writren composition, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Ass.
- CATALÁ, G. y OTROS (2001) “Evaluación de la comprensión lectora”, Editorial GRAO, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1974) Estructuras sintácticas. México D.F.: Siglo XXI.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste Ediciones.
- DE VEGA, M. (1998). “La psicología cognitiva: Ensayo sobre un paradigma en transformación”. Anuario de Psicología, 29.
- DURO, A. (1991). “La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. Vs. Sanford y Garrod. Cognitiva”, 4 (2), 226-242.
- GRIMALDO, M. (2010) Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de nivel socio económico medio y bajo. Universidad

San Martín de Porres

- LINUESA, M. Y DOMÍNGUEZ, A. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid: Pirámide.
- MAKUC, M. (2008) "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos", Revista Signos N° 41, Universidad de Magallanes Chile
- MADERO-SUÁREZ, I. (2011) El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- MARTINEZ, M. (2009) Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de 2° de la escuela primaria Benito Juárez. Tesis para optar el grado de maestra en docencia en educación superior.
- MONTES, G. "La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura". M.E. C. y T. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Plan Nacional de Lectura.
- NEWMAYER, F. (1995). Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. III El lenguaje. Aspectos Psicológicos y Biológicos. Madrid: Visor.
- NISBETT, J. Y SHUCKSMITH, J. (1987): Estrategias de aprendizaje, Madrid: Santillana.
- OECD (2000). "Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París".
- PALINCSAR, A.S. Y BROWN, A.L. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities», Cognition and Instruction".
- PARODI, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: EUDEBA.

- PERRENOUD, PHILIPPE (1999). "Construir competencias desde la escuela". Santiago de Chile: Dolmen.
- PERALBO, M. y OTROS (2009) "Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. Universidade da Coruña, Universidad de Salamanca.
- PIACENTE, T. TITARELLI, A. (2003) ¿Alfabetización Universitaria? UBA X Jornadas de Investigación.
- ROSENBLATT, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura (pp. 13-70). Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.
- RUMELHART, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez & E. Laguer (Comp.), La lectura (pp. 25-51). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- SILVA, M. (2002) Expertos estudian lectoría" En Noticias en el Universal. Caracas: El Universal.
- VYGOTSKY, L. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- VILLAFUERTE, E. (2009) Influencia de los hábitos de lectura en el rendimiento académico del área de comunicación en alumnos del quinto año de secundaria de la I.E. Perú Inglaterra del distrito de villa el salvador, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- SOLÉ, I.: (1998) «Aprender a leer, leer para aprender», Cuadernos de Pedagogía, 157.
- UNESCO. World Education report 2000: The right to education: towards education for all throughout life. París: UNESCO Publishing, 2000.

ANEXOS

Anexo N° 1

Cuestionario para medir el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 5° de secundaria de las instituciones educativas públicas de Punchana-2014

Texto 1

Al mismo tiempo que se informa de un espectacular aumento de 10.41% en el PBI peruano en setiembre, la estadística confirma que acá el producto crece pero los salarios se hunden. La baja de los salarios significa mayor pobreza. Expresa asimismo una paradoja: a los que producen la riqueza se les castiga sin compasión (...) Ese salario mínimo es el más bajo de la región. En Argentina es de 395 dólares al mes; en Chile, de 317 dólares; en Colombia, de 297; en Brasil, de 291; en Venezuela, de 286; en Uruguay, de 245. En el Perú el minisuelo llega con las justas a 200 dólares mensuales.

Simultáneamente, un sector empresarial publicó ayer un comunicado en el cual pide al Congreso no alterar una legislación laboral que tanto éxito le ha dado. ¿Salarios de hambre? ¡Ay, qué bueno! Parece proclamar ese segmento egoísta de la gran empresa. No entiende lo que hace un siglo comprendió Henry Ford: si pagas una remuneración decente, vas a tener clientes para tus propios productos.

Gestión, diario de economía y negocios, informó ayer, basándose en datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), que los sueldos cayeron 5.5% en el trimestre julio-setiembre de este año. Si se recuerda que al mismo tiempo los artículos de consumo popular han subido, sin pausa, de precio, llegaremos a la conclusión de que el descontento y el conflicto social van a acentuarse.

Claro está que el régimen antilaboral aprista ha colaborado, por acción y por omisión, en ese deterioro. La negación de derechos sindicales, los despidos en masa, la represión contra dirigentes sindicales, la creación de sindicatos paralelos nacidos para matar (en construcción civil sobre todo), el mantenimiento de los services: todo eso concurre a debilitar al sindicalismo y mermar su capacidad de negociación.

Adaptación del texto original, Salarios de miedo (César Lévano)

1. ¿Qué significa la sigla PBI? _____
 2. Según el texto, ¿quiénes producen la riqueza? _____
 3. ¿Qué significa la expresión “paradoja”? _____
 4. En la expresión: “a los que producen la riqueza se les castiga sin compasión”, ¿a quienes se refiere?
-

5. Según el texto, ¿de qué manera se evidencia que el gobierno aprista fue un régimen antilaboral?

6. ¿En qué país latinoamericano el salario mínimo es el más bajo? _____

7. ¿En qué país latinoamericano el salario mínimo es el más alto? _____

8. ¿Por qué en el Perú si la economía crece, el salario baja?

- a. Porque los que trabajan no producen lo suficiente.
- b. Porque no alcanza para toda la población.
- c. Porque no trabajan horas extras..
- d. Porque la riqueza se concentra en unos pocos.

9. El título más apropiado para este textos es:

- a. El producto bruto interno crece.
- b. El gobierno apoyó a los trabajadores.
- c. Mejora en las condiciones de vida.
- d. La injusticia salarial.

10. Del texto se deduce que en el Perú, el sueldo mínimo:

- a. Está de acuerdo a la canasta familiar.
- b. Es el más injusto de América Latina.
- c. Cubre todas las necesidades básicas de la familia.
- d. Está al igual que en los otros países.

11. De la expresión “un sector empresarial publicó ayer un comunicado en el cual pide al Congreso no alterar una legislación laboral que tanto éxito le ha dado”, se concluye que:

- a. Los trabajadores deben entender que lo hacen por el beneficio del país.
- b. A los empresarios no les importa los salarios de hambre de los trabajadores.
- c. Un segmento de la gran empresa es solidaria y justa.
- d. El éxito también es para los trabajadores.

12. Según tu opinión, ¿Cuál crees que es la razón principal para que las condiciones de vida de los trabajadores no mejore a pesar que la economía del país crece? Utiliza el texto para sustentar tu respuesta.

13. Elabora una conclusión del texto.

Texto 2

Así como los cerros tienen sus dioses, que son sus guardianes y protectores, los bosques de la Amazonía también tienen sus guardianes, sus dioses, y sus protectores. Son los sacha-runas, los chullachaquis, yashingos, shapshicos, shapingos, shatucos, shitacos, shollacos. Les contaré sobre los chullachaquis. Ellos son de pequeña estatura, por lo que pueden moverse mejor en el bosque. Su característica muy especial está en sus pies.

El Chullachaqui tiene buen humor, le gusta jugar y es un ser sonriente. Le encantan los niños. Cuando éstos están solos en sus chozas, porque los padres se han ido a la chacra, de pesca o de cacería, se acerca y juega con ellos. Para no asustarlos con su cabezota y sus pies desiguales, se transforma en el padre, la madre, el hermano o la hermana, el tío o el amigo. Cuando decide irse porque los padres de los niños están por llegar, el niño, la niña o los niños le siguen por el bosque confundidos por la apariencia del Chullachaqui, por eso muchas veces se han encontrado niños perdidos en el bosque llorando y abandonados.

El Chullachaqui se enoja mucho cuando los hombres talan los árboles de los bosques en exceso, más allá de sus necesidades, sobre todo no le gusta que corten las grandes lupunas, las catahuas y los renacos, es decir, los árboles que tienen madre porque, en el bosque, los árboles, los ríos, las cochas, el arco iris, todos los seres tienen madre. Para evitar que los hombres destruyan el bosque, el Chullachaqui usa todas sus artes. Lanza truenos y rayos que asustan a los hombres, hace llover copiosamente para apagar el fuego del bosque, avisa a las isulas, las grandes hormigas venenosas, para que ataquen a los taladores, también a las huairangas, las avispas gigantes para que piquen y produzcan fiebre. El Chullachaqui castiga a los hombres que son enemigos de los animales del bosque, a los cazadores que matan con crueldad y demasía la fauna de sajinos, huanganas, venados, tapires, ronsocos, majases, carachupas, añujes, otorongos, monos, aves como paujiles, pucacungas, trompeteros, pavas, perdices.

Adaptado de Amazonía Mágica, de R. Rumrril

14. En el texto se señala que el Chullachaqui es un: _____

15. El Chullachaqui se mueve mejor en el bosque porque _____

16. ¿En qué momento el Chullachaqui juega con los niños? _____

17. Según la lectura, ¿por qué el Chullachaqui no se presenta a los niños tal como es?

18. ¿En qué parte de su cuerpo radica el rasgo fundamental del Chullachaqui?

19. ¿Por qué se han encontrado niños en el bosque llorando y abandonados?

20. Un título apropiado para el texto es:
- a. El duende de los bosques amazónicos.
 - b. El diablo de los bosques de la selva.
 - c. El dios ecológico de los bosques amazónicos.
 - d. El demonio de la selva.
21. El Chullachaqui se enoja cuando el hombre:
- a. Hace uso y abuso de los recursos naturales.
 - b. No le obedece en sus maldades.
 - c. Deja solo a los niños y niñas en la casa.
 - d. Mata muchos animales.
22. Escriba dos acciones que no se debería realizar en la selva para no desatar la furia del Chullachaqui.

23. El Chullachaqui pertenece a la mitología:
- a. Andina
 - b. Amazónica
 - c. Costeña
 - d. Sanmartinense
24. ¿Consideras que el Chullachaqui es un ser malo? Utiliza el texto para argumentar tu respuesta.

25. La mayoría de estudiantes no conocen los mitos y leyendas de la Amazonía, ¿Cuál crees que es la causa de este desconocimiento?

26. ¿Cuál es el mensaje del texto?

Texto 3

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar su muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente

en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su trono para decirle que confiaba en su celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas, de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total del sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

- Si me matáis –les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles. **(Adaptado de Augusto Monterroso, obras completas y otros cuentos).**

27. ¿Con qué rey tuvo ocasión de hablar Bartolomé Arrazola?

28. ¿Qué significa la expresión “ignorancia topográfica”?

29. ¿En qué pensaba fray Bartolomé Arrazola antes de morir? _____

30. ¿Qué se le ocurrió a fray Bartolomé como último recurso para salvar su vida?

31. ¿Qué se esperaba que sucediera el día que fue apresado fray Bartolomé Arrazola?

32. ¿Cuál fue la actitud de fray Bartolomé Arrazola después de tratar de sorprender con su conocimiento a los indígenas?

33. ¿Quién era el referente de los conocimientos de fray Bartolomé Arrazola?

34. ¿Por qué razones crees que Bartolomé Arrazola se encontraba en la selva? Utiliza el texto para sustentar tu respuesta.

35. **Lee el siguiente fragmento:** “Un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo”.

A partir de este fragmento, ¿qué se puede decir acerca de la vida que fray Bartolomé había tenido hasta ese momento?

- a. Que fue una vida estresante y llena de presiones.
- b. Que fue una vida aventurera y temeraria.
- c. Que fue una vida muy religiosa y espiritual.
- d. Que fue una vida mística e interesada en el destino.

36. ¿Por qué razones crees que nadie ayudó a fray Bartolomé a salvar su vida?

37. ¿Qué crees que hubiera hecho Bartolomé Arrazola para salvar su vida?

38. ¿Cuál es el mensaje del último párrafo del relato?

- a. Que los mayas ya conocían muchas cosas que ahora conocemos.
- b. Que los mayas eran grandes astrónomos y predecían eclipses.
- c. Que Aristóteles era un pensador muy importante en todas las culturas.
- d. Que predecir eclipses es algo muy fácil de hacer para cualquiera.

Anexo N° 02

Cuadro de preguntas que evalúan la comprensión literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5° de las instituciones públicas de secundaria del distrito de Punchana-2014.

Nivel literal (0-20)	Nivel inferencial (0-20)	Nivel crítico (0-20)
Pregunta 1	Pregunta 8	Pregunta 12
Pregunta 2	Pregunta 9	Pregunta 13
Pregunta 3	Pregunta 10	Pregunta 24
Pregunta 4	Pregunta 11	Pregunta 25
Pregunta 5	Pregunta 18	Pregunta 26
Pregunta 6	Pregunta 19	Pregunta 34
Pregunta 7	Pregunta 20	Pregunta 35
Pregunta 14	Pregunta 21	Pregunta 36
Pregunta 15	Pregunta 22	Pregunta 37
Pregunta 16	Pregunta 23	Pregunta 38
Pregunta 17		
Pregunta 18		
Pregunta 19		
Pregunta 20		
Pregunta 28		
Pregunta 29		
Pregunta 30		
Pregunta 31		
Pregunta 32		
Pregunta 33		

ANEXO N° 3

MATRIZ DE CONSISTENCIA

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL 5° DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE PUNCHANA–2014.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p>General ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?</p> <p>Secundarios ¿Cuál es el nivel de comprensión literal en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?</p> <p>¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?</p> <p>¿Cuál es el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana - 2014?</p>	<p>General: Conocer el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana 2014.</p> <p>Específicos: Identificar el nivel de comprensión literal en los estudiantes de 5° grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana.</p> <p>Identificar el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes de 5° grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana.</p> <p>Identificar el nivel de comprensión crítica en los estudiantes de 5° grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana.</p>	<p>El logro de la comprensión lectora es deficiente en los estudiantes de 5° grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Punchana–2014.</p>	<p>Nivel de comprensión lectora:</p>	<p>Literal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue entre información relevante e información secundaria. - Identifica la idea principal. - Identifica relaciones causa-efecto. - Encuentra el sentido de palabras de múltiple significado. <p>Inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predice resultados. - Infiere el significado de palabras desconocidas. - Infiere relaciones de causa- efecto. - Interpreta con corrección el lenguaje figurativo. - Prevé un final diferente <p>Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juzga el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. - Distingue un hecho de una opinión. - Elabora conclusiones del texto leído. - Analiza la intención del autor. 	<p>Técnicas: Encuestas</p> <p>Instrumentos Cuestionario</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo Descriptivo</p> <p>Diseño O_{xi}</p>	<p>Población 543 Estudiantes del 5° grado de educación secundaria de las instituciones públicas del distrito de Punchana-2014.</p> <p>Muestra: 122 estudiantes, se calculó con la siguiente fórmula del muestreo aleatorio simple, por tratarse de población finita que se presenta a continuación:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$ </div>

