



UNAP



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEXTO
GRADO PRIMARIA EN LA I.E. RUY
L. GUZMÁN HIDALGO**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN
EDUCACIÓN

AUTORA : OLGA MIREYA PINEDO FLORES

ASESORA : Dra. VICTORIA REÁTEGUI QUISPE

IQUITOS – PERÚ

2016



UNAP

Escuela de Post Grado
Oficina de Asuntos Académicos

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Con Resolución Directoral N° 718-2016-EPG-UNAP, se autoriza la sustentación de la tesis: **“ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN LA I.E. RUY L. GUZMÁN HIDALGO”** designando como jurados a los siguientes profesionales:

Dra. LINDOMIRA VERTIZ ALARCÓN	Presidenta
Dr. LUIS ENRIQUE TORRES GARCÍA	Miembro
Dr. FREDDY ABEL ARÉVALO VARGAS	Miembro

A los 29 días del mes de Setiembre del 2016, a horas 11:00 a.m., en el Auditorio de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, se constituyó el Jurado evaluador y dictaminador, para presenciar y evaluar la sustentación de la tesis: **“ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN LA I.E. RUY L. GUZMÁN HIDALGO”**, presentado por la egresada: **OLGA MIREYA PINEDO FLORES**, como requisito para optar el Grado Académico de **DOCTOR EN EDUCACION**, que otorga la UNAP de acuerdo a la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.

Después de haber escuchado la sustentación y luego de formuladas las preguntas, éstas fueron:

Abiertas medianamente satisfactorias

El Jurado, después de la deliberación correspondiente en privado, llegó a las siguientes conclusiones, la sustentación es:

1. Aprobado como: Excelente () Muy bueno () Bueno ()
2. Desaprobado: ()

Observaciones: *mejorar la segunda variable y la metodología*

En fe de lo actuado los miembros del Jurado suscriben la presente acta por diez originales.

Seguidamente, la Presidenta de Jurado dio por concluida la sustentación, siendo las *13.00* a.m. del 29 de Setiembre del 2016; con lo cual, se le declara a la sustentante *apta* para recibir el Grado Académico de **DOCTOR EN EDUCACION**.

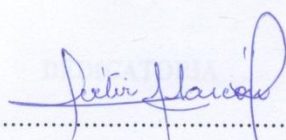
Dra. LINDOMIRA VERTIZ ALARCÓN
Presidenta

Dr. LUIS ENRIQUE TORRES GARCÍA
Miembro

Dr. FREDDY ABEL ARÉVALO VARGAS
Miembro

TESIS APROBADA EN SUSTENTACIÓN PÚBLICA DEL DÍA 29 DE SETIEMBRE DEL 2016, EN EL AUDITORIO DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA, EN LA CIUDAD DE IQUITOS-PERÚ.

MIEMBROS DE JURADO:



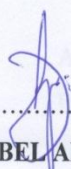
.....
Dra. LINDOMIRA VERTIZ ALARCÓN

Presidenta



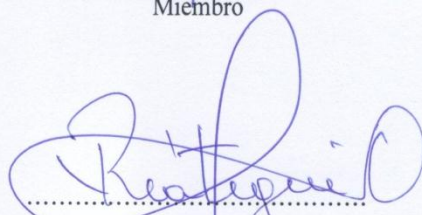
.....
Dr. LUIS ENRIQUE TORRES GARCÍA

Miembro



.....
Dr. FREDDY ABEL ARÉVALO VARGAS

Miembro



.....
Dra. VICTORIA REÁTEGUI QUISPE

Asesora

DEDICATORIA

A mis queridos padres Alejandro y Rosita (Q.E.P.D) con todo mi amor, en especial a mi querida madre, gracias a ella aprendí a luchar y ser perseverante para llegar a la meta trazada.

A mis adorados hijos Astrid y Martín por el cariño y el gran amor que les tengo y por alentarme a seguir adelante.

A mis hermanos: Arnold (+), Peter, Ronald, Betty y Edgar, por su comprensión y confianza.

RECONOCIMIENTO

Doy gracias a Dios porque sin Él no hubiera sido posible lograr esta meta trazada y permitirme culminar sin ningún obstáculo.

A la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, mi alma mater, que forma profesionales de éxito para contribuir en el desarrollo de la Región.

A nuestros docentes por brindarme los conocimientos y experiencia.

Por el apoyo desinteresado de diversas personas a quienes deseo expresarles mi más sincero y eterno agradecimiento.

A mis compañeros de aula que me dieron ánimo para seguir adelante.

ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y COMPRESION LECTORA EN
ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO PRIMARIA EN LA I, E. RUY L.
GUZMAN HIDALGO.

Olga Mireya Pinedo-Flores y Dra. Victoria Reátegui-Quispe

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la I.E. Ruy L. Guzmán Hidalgo, el método empleado fue el descriptivo-explicativo, la población estuvo conformada por 150 estudiantes, la muestra que del estudio fue de 133 estudiantes de ambos sexos que fueron seleccionados de manera intencional. El diseño fue de tipo no experimental Ex Post Facto, porque el investigador no pretende manipular las variables, ni generalizar los resultados, para ello se aplicó dos instrumentos, (1) La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A), que permitió identificar el nivel de comprensión de lectura que presentaban los niños (as); y (2) El Cuestionario de Actitudes hacia la lectura, con el que se evaluaron sus actitudes hacia la lectura, el proceso de aplicación tuvo una duración de dos semanas. Llegándose a las siguientes conclusiones: Efectivamente, el rendimiento en lectura de los alumnos de sexto grado se encuentra por debajo de lo esperado para su grado y para el año en que fueron evaluados. Referente a las actitudes hacia la lectura de los niños (as) evaluadas son favorables. También se concluye que no existe relación alguna entre las dos variables del estudio, por lo tanto el bajo nivel de comprensión lectora es atribuido a otras variables diferentes a las actitudes.

Palabras Claves: Actitudes, comprensión, intencional, generalizar, lingüística.

ATTITUDES TOWARD THE READING AND COMPRESSION READER IN
STUDENTS OF THE PRIMARY SIXTH DEGREE IN THE I, E. RUY L.
GUZMAN NOBLEMAN.

Olga Mireya Pinedo-Flores y Dra. Victoria Reátegui-Quispe

ABSTRACT

The present study had as objective to determine the relationship among the attitudes toward the reading and the level of the students' of sixth degree of the I.E understanding reader. Ruy L. Guzman Hidalgo, the used method was the descriptive-explanatory one, the population it was conformed by 150 students, the sample that belonged to 133 students of both sexes that were selected in an intentional way of the study. The design was of Former non experimental type Post Facto, because the investigator doesn't seek to manipulate the variables, neither to generalize the results, for it was applied it two instruments, (1) The Test of Understanding Reader of Progressive Linguistic Complexity for sixth degree (CLP 6-form TO) that allowed to identify the level of reading understanding that the children presented (ace); and (2) The Questionnaire of Attitudes toward the reading, with which their attitudes were evaluated toward the reading, the application process had a duration of two weeks. Being reached the following conclusions: Indeed, the yield in the students' of sixth degree reading is below that waited for its degree and for the year in that you/they were evaluated. With respect to the attitudes toward the reading of the children (ace) evaluated they are favorable. You also concludes that relationship doesn't exist some among the two variables of the study, therefore the first floor level of understanding reader is attributed to other variables different to the attitudes.

Key words: Attitudes, understanding, intentional, to generalize, linguistics.

ATITUDES PARA A LEITURA E LEITOR DE COMPRESSÃO EM
ESTUDANTES DO SEXTO GRAU PRIMÁRIO NO EU, E. RUY L. O NOBRE
DE GUZMAN.

Olga Mireya Pinedo-Flores e Dra. Victoria Reátegui-Quispe

RESUMO

O estudo presente teve como objetivo para determinar a relação entre as atitudes para a leitura e o nível dos estudantes de sexto grau do I.E o leitor compreensivo. Ruy L. Guzmán Hidalgo, o método usado era o descritivo-explicativo, a população que foi conformada por 150 estudantes, a amostra que pertenceu a 133 estudantes de ambos os sexos que foram selecionados de um modo intencional do estudo. O desígnio era de non Anterior Poste de tipo experimental Facto, porque o investigador não busca manipular as variáveis, nem generalizar os resultados, para isto era aplicado isto dois instrumentos, (1) O Teste de Entender o Leitor de Complexidade Lingüística Progressiva para sexto grau (6-forma de CLP PARA) isso permitiu identificar o nível de ler compreensão que as crianças apresentaram (ás); e (2) O Questionário de Atitudes para a leitura, com que as atitudes deles/delas foram avaliadas para a leitura, o processo de aplicação teve uma duração de duas semanas. Sendo chegado às conclusões seguintes: Realmente, o rendimento nos estudantes de sexto grau ler está debaixo disso esperou por seu grau e durante o ano naquele you/they foi avaliado. Com respeito às atitudes para a leitura das crianças (ás) avaliou eles são favoráveis. Você também conclui aquela relação não existe alguns entre as duas variáveis do estudo, então o primeiro nível de chão de entender o leitor é atribuído a outras variáveis diferente para as atitudes.

Palavras chaves: Atitudes, entendendo, intencional, para generalizar, lingüística.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	iv
RECONOCIMIENTO	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
RESUMO	viii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	ix
ÍNDICE DE CUADROS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN.	01
CAPÍTULO II	
TRAYECTORIA METODOLÓGICA.	07
2.1. Área de Estudio.	07
2.2. Tipo de Investigación.	07
2.3. Diseño de Investigación.	07
2.4. Población y muestra.	08
2.5. Técnicas e instrumentos.	09
2.5.1. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para sexto grado (CLP 6-FormatoA)	09
2.5.2. Cuestionario de Actitudes hacia la lectura.	10
2.6. Procedimientos de recolección de datos.	13
2.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.	14
CAPÍTULO III	
PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.	15
CAPÍTULO IV	
CONSTRUCCIONES TEÓRICAS.	22

CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	72
5.1 Conclusiones	72
5.2. Recomendaciones	73
CAPÍTULO VI	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	74
DESCRIPCIÓN DE LAS PÁGINAS COMPLEMENTARIAS	82
ANEXOS O APÉNDICES	82

INDICE DE CUADROS

	Pág.
En el cuadro N° 01 , se muestra los resultados de la media y la desviación estándar obtenida por los participantes en el CLP 6 – A (N=133).	15
En el cuadro N° 02 , se muestra los resultados de la media y la desviación estándar de la Nota Final obtenida por los estudiantes que participaron en el CLP 6 – A.	16
En el cuadro N° 03 , se observa la distribución de frecuencia, la media y la desviación estándar alcanzada en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística de los puntajes obtenidos por cada grupo.	17
En el cuadro N° 04 , se muestra los resultados de la media y desviación estándar del puntaje obtenido en la aplicación del cuestionario de Actitudes hacia la lectura de los (133 estudiantes).	19
En el cuadro N° 05 , se muestra los resultados de la media y desviación estándar obtenidas en la aplicación del cuestionario de Actitudes hacia la lectura para los cuatro grupos formados de acuerdo a la distribución de frecuencia de los percentiles alcanzados en el CLP 6-Forma A.	19

INDICE DE GRÁFICOS

Pág.

Grafico N° 01, Distribución de frecuencias, medias y desviación estándar alcanzada en la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística.	18
Grafico N° 02, Media y desviación estándar de la aplicación del cuestionario de aptitudes hacia la lectura de los cuatro grupos evaluados.	21

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Los modelos de procesamiento de la información, que explican los procesos que posibilitan la actividad lectora han sido fundamentalmente de tres tipos: modelos primarios, superficiales o ascendentes; modelos secundarios profundos o descendentes; y modelo interactivos. Los primeros conceden especial importancia a los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos superiores; los segundos, por el contrario, resaltan el papel de los procesos superiores; los terceros postulan una interacción activa y funcional entre los procesos primarios y secundarios para la adecuada comprensión de textos impresos. La Psicología Cognitiva en los últimos años ha desarrollado fundamentalmente el tercer modelo; destacando la importancia de los componentes semánticos, sintácticos y de contexto en la comprensión lectora, sin olvidar al mismo tiempo el decisivo papel activo que juega el lector en el proceso de comprensión (Claux y la Rosa, 2004).

Investigaciones realizadas en el campo de la lectura (Claux y la Rosa, 2004; Pinzás, 2003; Thome y Pinzás, 1988, entre otros) y las Evaluaciones Nacionales (Ministro de Educación, 2005) coinciden en señalar que el rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo esperado, de acuerdo al grado que cursan. Asimismo éstos y otros estudios señalan que tales dificultades se pueden deber a diversas causas: escasos recursos económicos (pobre infraestructura de los centros educativos, poco material didáctico, textos escolares inapropiados, entre otros, etc.) falta de apoyo de los padres, poca formación de los maestros, deficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje entre otras (Thome, 2005).

La mayoría de las investigaciones hacen hincapié en factores que podríamos llamar externos. Sin embargo no se podrían descartar los factores relacionados al desarrollo del niño (Thome, 2005), dentro de los cuales se podría considerar a los emocionales o afectivos. Sobre estos factores, en el Perú, hemos encontrado un

estudio, que fue realizado por (Cueto et al. 2003), como parte de la Evaluación Nacional 2001, en la que se consideró a la actitud como un componente destacable dentro del currículo escolar. A partir de ello, se podría pensar en las actitudes hacia la lectura de los alumnos peruanos como uno de los factores que intervienen en los resultados en comprensión lectora, y, como tal, podrían influir en el acercamiento que los estudiantes tienen con un texto y en su disposición para leer.

De las actitudes hacia la lectura podría depender el rol que ejerce el lector hacia la misma. Según (Schumacher 1988), los lectores pueden escoger distintos roles: lectores que tratan de entender y pensar, lectores que son actores, y lectores que escuchan y ven pero no les gusta leer. Por ello, consideramos importante encontrar las razones de esos comportamientos y, sobre todo, llegar a determinar por qué algunas personas no leen a pesar de que cuentan con los medios para acceder a los distintos recursos de lectura.

Tomando como punto de partida que la lectura es uno de los principales medios a través de los cuales las personas acceden a la información, y que el sexto grado de primaria constituye un año escolar importante por tratarse de la transición entre el nivel primario y secundario, resultaría interesante tratar de describir las actitudes hacia la lectura en estudiantes de dicho grado que presenten niveles de comprensión lectora diferentes.

Existen estudios sobre el tema fuera del Perú (Lewis, 1980; Smith, 1990; entre otros), sin embargo, en nuestro país, las actitudes hacia la lectura casi no han sido estudiadas. Dada esta situación es que nació el interés por investigar sobre este tema. De esta forma, se intentaría realizar un nuevo acercamiento a las causas del problema de comprensión de la lectura en el Perú, tratando de llegar a conocer cómo afectan los factores emocionales o afectivos de la lectura.

Planteamiento del problema

El aspecto afectivo en el proceso de adquisición y uso de lectura no se puede negar. Ésta podría ser la razón por la cual, a diferencia de las Evaluaciones Nacionales anteriores realizadas en el Perú, en la del año 2011 se incluyeron componentes afectivos contenidos en los planes curriculares. Las pruebas de actitudes hacia la lectura permitieron complementar los resultados de las evaluaciones de rendimiento, partiendo de la idea de que una actitud es uno de los rasgos afectivos más notables y explícitos dentro de las estructuras curriculares de los grados que se evaluaron en dicha oportunidad. Las actitudes en el aprendizaje se conciben tanto como un insumo así como un producto deseable. Se las concibe como insumo porque deben favorecer el aprendizaje de habilidades cognitivas y de otras actitudes; y como producto, porque, de acuerdo con el currículo peruano, se espera que los alumnos adquieran ciertas actitudes (Cueto et al., 2003). Desde este punto de vista, las actitudes hacia la lectura deben favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para el área de estudio (en este caso, la lectura); y, a la vez, los estudiantes deben desarrollar, por ejemplo, el gusto hacia la misma.

El Ministerio de Educación es la Institución responsable de la formación de los estudiantes de los niveles Iniciales, Primaria y Secundaria, por ende dentro de sus programas curriculares desarrolla aspectos básicos que ayudan al estudiante en su formación personal, social e intelectual, pero muchos colegios en nuestra región amazónica tienen muchas limitaciones para llegar de manera eficiente al alumnado, como bibliotecas actualizadas, inadecuada calidad de formación académica de algunos docentes y el incumplimiento del desarrollo curricular del año escolar (especialmente en colegios de las riberas e interior de la región). Para ello se necesita desarrollar las actividades escolares en condiciones adecuadas, implementadas con bibliotecas actualizadas, laboratorios, reactivos, equipos y aulas diseñadas para el aprendizaje, sala de cómputo con Internet para todos los estudiantes, etc., a todo esto se suma la necesidad de docentes altamente capacitados para desarrollar una buena enseñanza, el cual motivara en el

alumnado una mejor aptitud al estudio, frente a esta realidad nos lleva a definir el problema de investigación con la siguiente interrogante:

¿Existe relación entre la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del Sexto grado de primaria del colegio estatal Ruy Guzmán Hidalgo?

Con este trabajo se pretende conocer si existe una relación directa de los estudiantes del sexto grado de primaria entre la lectura y la comprensión lectora, con los resultados del estudio se dará indicaciones orientadas para mejorar la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primario de la región.

Los principales beneficiarios del resultado de la investigación serán los estudiantes del sexto grado de primaria de la I. E. Ruy Guzmán Hidalgo, padres de familia y la sociedad en su conjunto.

El principal objetivo del presente estudio es identificar las actitudes hacia la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas de sexto grado de primaria, elaborando un instrumento para lograr tal fin y como hipótesis general se plantea lo siguiente: Si la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora que manifiestan los estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. Ruy L. Guzmán Hidalgo está relacionada con los niveles de comprensión lectora.

Justificación de la investigación

El presente estudio desarrollado proporcionara aparte de conocimientos en la materia, experiencias de aprendizaje de los alumnos referente a la lectura y la comprensión lectora, el cual debería de servir de guía en futuros planes de desarrollo metodológico del Ministerio de Educación el cual mejoraría la capacidad de comprensión y aprendizaje de los alumnos.

Los retos que plantea la educación al nuevo cambio es que el docente asuma una actitud humanista de cambio y renovación a favor de nuevas formas de aprendizaje en todas las áreas a enseñar, en especial en los alumnos de educación

primaria y secundaria, los principales beneficiarios del presente trabajo de investigación serán los estudiantes, padres de familia y la sociedad en su conjunto.

El presente trabajo de investigación fue evaluado asumiendo la postura Epistemológica del Método y Lógica de la Ciencia, basados en procedimientos metodológicos en el curso de las investigaciones, la cual es una forma coherente y ordenada de evaluar hipótesis, al mismo tiempo explica fenómenos y establece relaciones entre los hechos y enunciamiento de leyes.

Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado primaria de la I.E. Ruy Guzmán Hidalgo.

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora interpretativa entre las actitudes hacia la lectura en los alumnos de sexto grado de primaria de la IE Ruy L. Guzmán Hidalgo.
- Conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora crítica entre las actitudes hacia la lectura en los alumnos de sexto grado de primaria la I.E. Ruy L. Guzmán Hidalgo.

Hipótesis

Si las actitudes del estudiante referente a la lectura y la comprensión lectora del sexto grado de primaria del I. E. Ruy L. Guzmán son buenas, entonces el proceso de aprendizaje referente a este tema es favorable en su formación académica.

Hipótesis Específica

- Es probable que el desarrollo académico de lectura y comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria sean poco eficientes.

- Es probable que la formación de los estudiantes del sexto grado de primaria no responda a las expectativas de los maestros, padres de familia y sociedad.

- Si el desarrollo académico de lectura y comprensión lectora son óptimas, entonces la formación de los alumnos del sexto grado de primaria de la I. E. Ruy Guzmán será apropiada. Así mismo si este desarrollo académico no son óptimas, entonces la formación de los alumnos referente a este tema será inapropiado.

CAPÍTULO II

TRAYECTORIA METODOLÓGICA

2.1. Área de Estudio.

El presente estudio se realizó en el centro educativo Ruy L. Guzmán Hidalgo, ubicado entre las calles: Avenida Abelardo Quiñones y 9 de Octubre, el colegio es considerado como un colegio Emblemático de nivel primario, la evaluación se aplicó a los alumnos del sexto grado.

2.2. Tipo de Investigación.

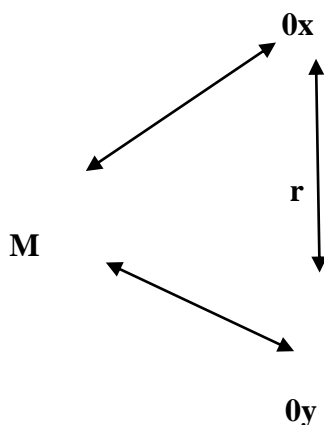
El presente estudio fue de tipo descriptivo-explicativo, mediante el uso de técnicas cualitativas adecuadas cuando se busca identificar aspectos en términos de medir las aptitudes de los alumnos (as) hacia la lectura y la comprensión lectora que tienen ellos (as) de la misma, del mismo modo se busca determinar si existe una relación entre ambas variables en estudio.

2.3. Diseño de Investigación.

El diseño del presente estudio fue de tipo no experimental Ex Post Facto, porque el investigador no pretende manipular la variable, ni generalizar los resultados, asimismo el estudio estará orientado a trabajar con hechos ya ocurridos en su contexto natural; el cual corresponde al siguiente diagrama:

Diseños de investigación.

El diseño es el siguiente:



Dónde:

M: Población Muestra

R: Relación de variables

0x: Conjunto de datos sobre la actitud hacia la lectura

0y: Conjunto de datos sobre niveles de comprensión

2.4. Población y muestra.

a) Población

La población estuvo conformada por 150 niños de ambos sexos de sexto grado de la I.E. Ruy L. Guzmán Hidalgo.

b) Muestra

Las unidades de análisis fueron 133 estudiantes de la I. E. "Ruy L. Guzmán Hidalgo"

TABLA 01

Distribución de sexos en la muestra evaluada.

Sexo	N
Hombres	59
Mujeres	74
Total (N)	133

La selección del centro educativo se llevó a cabo a través de un muestreo intencional (Kerlinger y Lee, 2002), de acuerdo a las posibilidades de acceso, y se aplicaron los instrumentos a todos los niños y las niñas del grado en mención.

2.5. Técnicas e instrumentos.

En el presente estudio se emplearon dos instrumentos: uno de ellos. La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A), que permitió identificar el nivel de comprensión de lectura que presentaban los niños y las niñas; y el otro instrumento fue un Cuestionario de Actitudes hacia la lectura, con el que se evaluaron sus actitudes hacia la lectura, este último instrumento fue diseñado especialmente para ser utilizado en la presente investigación.

2.5.1. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para sexto grado (CLP 6-FormatoA)

Este instrumento fue creado por (Alliende, Condemarín y Milicic 1991), la prueba consta de dos textos narrativos: “Las bromas de José” y “La Leyenda piel roja”. Después de cada texto se presentan tres sub tests para que los alumnos respondan preguntas relacionadas a las lecturas. En ellos se comprueba, sobre todo, el dominio de las siguientes habilidades:

- a.- Dominio de las relaciones de inclusión existentes entre las afirmaciones de un texto.
- b.- Captación de informaciones entregadas a través de los diálogos.

La confiabilidad de esta prueba, para la población se realizó mediante el test-retest. El cual alcanzó un valor de 0.78, lo que estadísticamente es significativo (Delgado et al., 2005). Se estableció la validez constructo de la prueba a través de un análisis factorial confirmatorio en el cual el modelo de un factor se contrastó con un modelo alternativo que asumía la existencia de valores independientes entre sí. Se encontró que el modelo propuesto era adecuado, al obtener un valor **chi cuadrado** mínimo no significativo y un valor aceptable (Delgado et al., 2005).

2.5.2. Cuestionario de Actitudes hacia la lectura

Se el cuestionario de Actitudes hacia la lectura elaborado especialmente para la presente investigación, dicha aplicación se llevó a cabo por separado en las cuatro aulas de sexto grado de primaria. El objetivo de este cuestionario fue identificar y describir las actitudes hacia la lectura que tienen los alumnos y alumnas participantes del presente estudio.

Para su elaboración, se revisó la literatura relacionada con el tema y se tomó como base y referencia principal la escala de actitudes hacia la lectura que fue empleada en un estudio a nivel nacional que realizaron Cueto et al., (2003). Dicha escala sirvió para elaborar dichos ítems del cuestionario, determinar las dimensiones de los mismos y decidir las opciones de las respuestas.

Tales dimensiones están referidas a conductas (componente conductual de las actitudes) y emociones o sentimientos (componente afectivo de las actitudes). Todo ello fue evaluado en un solo componente, por lo que el cuestionario no presenta áreas de tal forma que se obtiene un puntaje total.

Se consideró, al igual que el instrumento empleado por Cueto et al. (2003), que cada reactivo del cuestionario tendría sólo dos opciones de respuesta. **“De acuerdo”** y **“En desacuerdo”**, ya que, según los autores de dicho estudio, en pruebas pilotos que se les aplicaron a estudiantes de sexto grado, éstos tuvieron dificultades en entender el formato de cuatro alternativas presentado para dicho trabajo.

Para obtener la validez del cuestionario se utilizó la validez de contenido (Anexo “A”), sometiéndolo a un análisis de jueces expertos en el tema (dos profesores de sexto grado de otra I. E). Estos jueces evaluaron cada ítem, con el fin de determinar si eran representativos del constructo, si estaban redactados adecuadamente y si pertenecían o no a algunas de las

dimensiones propuestas (conductas, emociones, sentimientos). Se aceptaron aquellos ítems que presentaron un 80% de acuerdo, según el coeficiente “V” de Aiken (Escurra, 1988). Como consecuencia del estudio de validez, quedó lista la primera versión del cuestionario de Actitudes hacia la lectura para ser aplicada a los alumnos. Posteriormente, se aplicó el cuestionario a los alumnos para que con los resultados obtenidos pudiera ser sometida a un análisis de confiabilidad.

La confiabilidad ítem-test (total) fue obtenida a través del Coeficiente Alfa de Cronbach. Este análisis permitió calcular la confiabilidad de la prueba con reactivos a los cuales se les ha asignado dos o más valores estimados de calificación de respuestas (Kline, 1993), como en el caso del cuestionario en mención, en el cual, cada afirmación tiene dos alternativas de respuesta: **“De acuerdo y “En Desacuerdo”**. Los ítems de este instrumento son calificados de acuerdo si son directos (expresan una actitud favorable hacia la lectura), o inversos (expresan una actitud desfavorable hacia la lectura). Los ítems directos obtienen el puntaje de **uno** si la respuesta es “De acuerdo” y de **ceros** si es “En desacuerdo”; mientras que los ítems inversos obtienen el puntaje de **uno** si en el **primer análisis de confiabilidad** realizado (cuadro 2), se encontró un **Alfa general de 87**. Sin embargo, nueve ítems presentaron una correlación ítem-test por debajo de 20, por ello se decidió eliminarlos ya que afectaban la confiabilidad total del test y podían proporcionar una medición poco válida de la variable en cuestión (Kline, 1993). Posteriormente, se llevó a cabo un **segundo análisis de confiabilidad**, pero antes de su aplicación, se eliminaron los nueve ítems (que presentaron una correlación – de 20 en el primer análisis de confiabilidad), y se encontró un **Alfa general de 88**, de tal forma que el Cuestionario de Actitudes hacia la lectura presentó de esta manera, la versión final del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura (Anexo B) quedando conformada por 42 ítems: 22 directos (1,4,11,12,13,15,19).

TABLA 02
Análisis de Confiabilidad del Alfa de Cronbach de Actitudes hacia la
lectura.

Ítem	Cantidad	Primer análisis corregido	Primer Alfa	Segundo análisis corregido	Segundo Alfa
1	30	12	86	---	---
2	61	33	86	35	88
3	60	-01	86	---	---
4	70	38	85	42	88
5	59	32	86	34	88
6	72	39	85	42	88
7	65	36	85	37	88
8	83	22	85	23	88
9	90	12	86	---	---
10	76	30	86	31	88
11	49	42	85	44	87
12	60	22	86	20	88
13	88	34	86	33	88
14	81	47	85	46	87
15	63	35	85	33	88
16	74	35	86	38	88
17	77	41	85	43	88
18	89	21	86	20	88
19	62	52	85	54	87
20	62	27	86	28	88
21	41	48	85	51	87
22	99	14	86	---	---
23	47	28	86	30	88
24	78	48	85	47	87
25	23	39	85	38	88
26	66	30	86	30	88
27	74	54	85	54	87
28	44	47	85	47	87
29	76	39	85	38	88
30	95	12	86	---	---
31	87	08	86	---	---
32	65	49	85	51	87
33	89	30	86	30	88
34	60	32	86	28	88
35	59	29	86	28	88
36	89	23	86	21	88
37	63	06	86	---	---
38	51	49	85	51	87
39	65	54	86	38	88
40	89	45	85	43	88
41	79	30	86	31	88
42	70	25	86	28	88
43	78	18	86	---	---
44	52	24	86	23	88
45	83	24	86	23	88
46	49	37	85	38	88
47	24	41	85	34	88
48	42	33	86	---	---
49	87	14	86	---	---
50	85	39	85	37	88
51	76	32	86	32	88
			$\alpha = 87$		$\alpha = 88$

2.6. Procedimientos de recolección de datos.

Mediante una carta dirigida al director de la I.E 60026, se solicitó autorización para realizar el estudio, luego se coordinó en ellas las fechas y horas de aplicación de ambos instrumentos.

El proceso de aplicación tuvo una duración de dos semanas. En la primera, se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva a las cuatro secciones. La segunda semana estuvo dedicada a la aplicación del cuestionario de Actitudes hacia la lectura. Ambos instrumentos fueron aplicados en condiciones similares. La evaluación fue llevada a cabo por la autora del presente estudio. Este proceso se realizó de manera grupal, es decir, por aulas; y para cada instrumento se utilizó un cuadernillo, con el fin de poder emparejar los dos instrumentos en cada alumno, y su posterior calificación y análisis; cada cuadernillo contenía un número o código, formado por la letra de la sección a la que pertenecía el niño o niña y por su número de orden.

Para la aplicación del CLP 6-Forma A, se les repartió a los alumnos el cuadernillo de la prueba (marcado con el código que le correspondía a cada alumno), indicándoles que era una evaluación anónima no debían colocar sus nombres, que debían leer las instrucciones en silencio y cuidadosamente antes de comenzar, responder a todos los ítems personalmente y en silencio, y al terminar la prueba debían entregársela a la evaluadora. El tiempo aproximado de aplicación de este instrumento fue de cincuenta minutos. Según el manual del CLP 6-Forma A, no se debe dar ningún tipo de instrucción a los alumnos una vez iniciada la evaluación (Allende et al., 1991), sin embargo, al empezar a responder el primer test, muchos alumnos hicieron preguntas pues no les quedaba claro lo que tenían que hacer.

Dadas estas circunstancias, la evaluadora se vio en la necesidad de leer junto con ellos las instrucciones y explicarles, a partir del ejemplo planteado en el protocolo de la prueba, y cómo tenían que responder.

Para la aplicación del cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, el tiempo promedio de aplicación fue de veinte minutos. Se les repartió a los alumnos el cuadernillo marcado con el código que le correspondía a cada uno. Se les dijo que no empezaran a resolver el cuestionario hasta que todos tuvieran su cuadernillo. Las instrucciones fueron leídas conjuntamente con la evaluadora, y se les recalcó que no debían dejar de resolver ningún ítem, y que no existían respuestas buenas ni malas. Además, se les dijo que las respuestas eran personales y que no debían detenerse mucho en cada pregunta sino responder, posteriormente a la aplicación se procedió a la corrección de las pruebas e ingreso de los resultados a una base de datos.

2.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Una vez corregidos ambos instrumentos, las respuestas fueron ingresadas a una base de datos para ser sometidos al análisis estadístico mediante el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). El análisis se realizó en dos etapas: En la primera, se utilizó estadística descriptiva para hallar las Media y Desviación Stándar obtenidas por los participantes en ambos instrumentos. En la segunda etapa, se empleó estadística inferencial, realizando el análisis de Correlación de Pearson, con el fin de identificar si existían relaciones entre el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes al finalizar el sexto grado y sus actitudes hacia la lectura.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para poder responder a las preguntas de la presente investigación se utilizó estadística descriptiva para analizar los resultados de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 6-A) y del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura. Luego, se utilizó estadística inferencial para determinar si existe correlación entre ambas variables.

Un paso previo del análisis estadístico tanto descriptivo como inferencial fue el estudio de los puntajes de los instrumentos empleados para determinar su aproximación o ajuste a una distribución normal, realizado a través de la prueba de Kolmogorov - Smimov. En el caso de ambas pruebas empleadas, los resultados indican que la distribución de los puntajes presentan una aproximación normal de (K-S Z= 0,70; $p > .05$ y K-S Z =1,17; $p > .05$ respectivamente), y a partir de éstos se seleccionaron los estadísticos más adecuados para el análisis de los resultados.

En el cuadro N° 01, se muestra los resultados de la media y la desviación estándar obtenida por los participantes en el CLP 6 – A (N=133), (CLP 6 – A, y el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura y en ambos los niveles de comprensión lectora).

Grupo	r(CLP 6 –CAL)
Primer grupo	0,8 ($p > 0,5$)
Segundo grupo	0,5 ($p > 0,5$)
Total	0,6 ($p > 0,5$)

En el cuadro 01, se presenta el análisis de correlación donde se puede observar que para el primer grupo el valor es de 0,8 el cual es mayor al p valor 0,5; pero menor a 1.0, el segundo grupo presenta un valor de 0,5 el cual también es mayor al p valor 0,5; pero menor al p valor 1.0, por lo tanto ambos valores no son

significativas, descartándose de esta manera la posibilidad de una correlación entre ambas variables.

En el cuadro N° 02, se muestra los resultados de la media y la desviación estándar de la Nota Final obtenida por los estudiantes que participaron en el CLP 6 – A.

Nota final en CLP 6- Forma A

Media	Desviación Estándar
18.20	6.57

En el cuadro 02, Se observa que el promedio de los puntajes que obtuvieron los participantes del presente trabajo de investigación fue de 18.20; un valor bajo, considerando que los puntajes podían ir de 0 a 40. Asimismo, se halló una desviación estándar de 6.57, lo cual indica que la homogeneidad del grupo estaba dentro de lo esperado para una escala con valores teóricos. En este análisis descriptivo se encontró también que el puntaje máximo obtenido en la prueba fue de 34 (percentil 99), mientras que el mínimo fue de 4 (percentil 1).

Con los puntaje totales de los participantes en el CLP 6- Forma A, se procedió a ubicar los percentiles tomando en cuenta los rangos percentiles para colegios estatales (Delgado et al., 2005). Con tales datos, se elaboró la distribución de frecuencias de los mismos (Los cuales se presentan en el cuadro 03).

En el cuadro N° 03, se observa la distribución de frecuencia, la media y la desviación estándar alcanzada en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística de los puntajes obtenidos por los integrantes de cada grupo.

Intervalos	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta	Porcentaje Relativo (%)	Porcentaje acumulado (%)	Media CLP	Desviación Estándar
1 - 24	45	45	33,83	33,83	11,00	3,05
25 - 49	41	86	30,83	6,66	18,05	1,66
50 - 74	21	107	15,79	80,45	22,10	1,09
75 - 99	26	133	19,55	100 %	27,73	2,33

En el presente cuadro 03, se observa que 45 estudiantes (33.83% de los participantes) obtuvieron puntajes que los ubicaron entre los percentiles 1 y 24, 41 estudiantes que representan el (30.83%) se ubicaron entre los percentiles 25 y 49; 21 estudiantes que representan el (15.79%) se ubicaron entre los percentiles 50 y 74, y 26 estudiantes los cuales representan el (19.55%) obtuvieron puntajes que los ubicaron entre los percentiles 75 y 99 respectivamente.

Una vez obtenidos estos resultados, se procedió a formar los dos grupos de estudiantes de acuerdo a su nivel de comprensión lectora: por debajo del percentil 50 y por encima del percentil 50. Se encontró entonces que el primer grupo estaba conformado por 86 sujetos, y el segundo por 47 sujetos. El obtener un puntaje alto en comprensión lectora y, por lo tanto, ubicarse en un percentil superior, significa que el estudiante es capaz de señalar las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individuales y colectivos. Mientras que obtener un puntaje inferior significa que el estudiante no presenta estas habilidades o que cuenta con ellas pero de una manera deficiente (Alliende et al., 1991.) Estos grupos se formaron con el fin de que, posteriormente y empleando los resultados obtenidos en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, se puedan describir las actitudes hacia la lectura dentro de cada uno de ellos; a la vez que, empleando estadística inferencial, se puedan correlacionar ambas variables, considerando la pertenencia a uno de los grupos.

Para mejor interpretación de los resultados se presenta el gráfico 01.

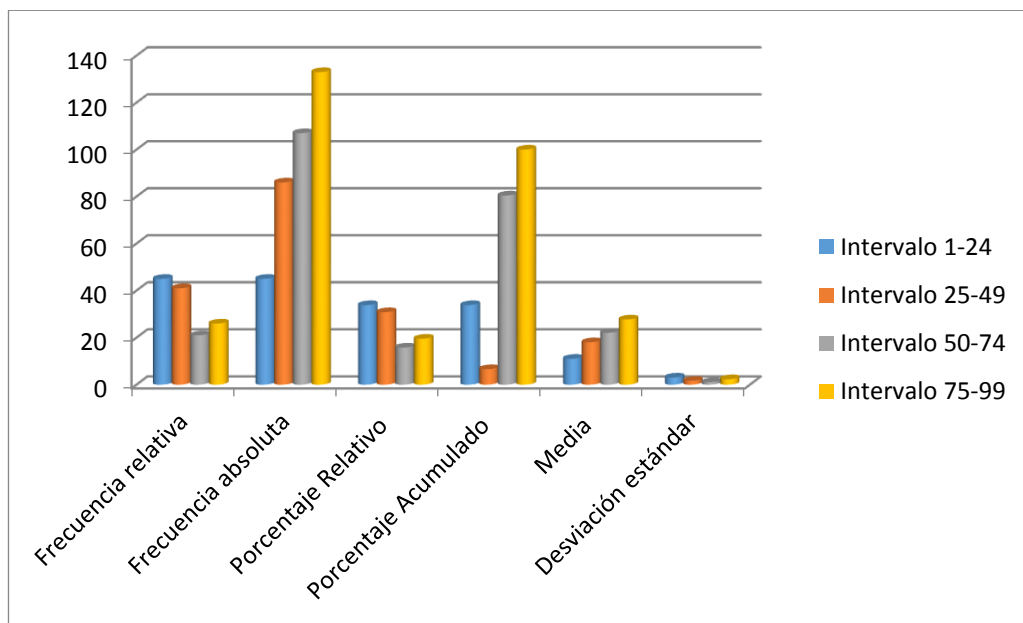


Gráfico N° 01, Distribución de frecuencias, medias y desviación estándar alcanzada en la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística.

En esta gráfica se observa que 45 estudiantes presentan un porcentaje relativo de 33,83%, una media de 11 y una desviación estándar de 3,05, 41 estudiantes presentan un porcentaje relativo de 30,83%, una media de 18,05 y una desviación estándar de 1,66, 21 estudiantes presentan un porcentaje relativo de 15,79%, una media de 22,10 y una desviación estándar de 1,09 y 26 estudiantes presentan un porcentaje relativo de 19,55%, una media de 27,73 y una desviación estándar de 2,33 respectivamente.

De esta forma, y para responder a la primera pregunta de investigación acerca de cómo son las actitudes hacia la lectura en los participantes del estudio, se realizó el análisis estadístico descriptivo, en el cual se obtuvieron los siguientes resultados (Cuadro 4).

En el cuadro N° 04, se muestra los resultados de la media y desviación estándar del puntaje obtenido en la aplicación del cuestionario de Actitudes hacia la lectura de los (133 estudiantes).

Puntaje en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura.

Media	Desviación Estándar
28.00	7.85

En el cuadro 04, se observa que el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes evaluados fue de 28.00; un valor positivo considerando que el puntaje máximo que se puede alcanzar es de 42. Esto indica que las actitudes hacia la lectura de los estudiantes son favorables. A la vez también el análisis indica una desviación estándar de 7.85, por lo que se afirma que la homogeneidad del grupo está dentro de lo esperado para una escala con valores teóricos de 0 a 42, que suele ser un sexto del rango teórico. De esta misma forma, se encontró que el puntaje máximo obtenido en la prueba fue de 42 (el máximo posible de alcanzar); mientras que el mínimo fue de 11.

Resulta útil e interesante observar los resultados de los participantes en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, organizando a los sujetos por su pertenencia a cada cuartil formado anteriormente (Cuadro 5).

En el cuadro N° 05, se muestra los resultados de la media y desviación estándar obtenidas en la aplicación del cuestionario de Actitudes hacia la lectura para los cuatro grupos formados de acuerdo a la distribución de frecuencia de los percentiles alcanzados en el CLP 6-Forma A.

Percentiles	Media	Desviación estándar	Total
1 – 24	26,49	8,68	45
25 – 49	28,88	6,56	41
50 – 74	27,19	7,52	21
75 - 99	28,42	7,50	26
Total	27,75	7,57	133

En el cuadro 05, se presentan los resultados de las medias y desviación estándar de los cuatro grupos al que se les aplicó el cuestionario de Aptitudes hacia la lectura, donde podemos observar que los percentiles del (1 – 24) presentan una media de 26,49 y una desviación estándar de 8,68, los percentiles del (25 – 49) presentan una media de 28,88 y una desviación estándar de 6,56, los percentiles del (50 – 74) tienen una media de 27,19 y una desviación estándar de 7,52 y los percentiles del (75 – 99) presentan una media de 28,42 y una desviación estándar de 7,50 respectivamente. También se pueden observar la semejanza entre las medias en los cuartiles ($X = 26,49$; $X = 28,88$; $X = 27,19$, $X = 28,42$), las cuales indican que en la muestra estudiada no existen mayores diferencias en cuanto a las actitudes hacia la lectura en los distintos niveles de comprensión lectora, y que estas actitudes son positivas o favorables.

Haciendo un análisis más detallado de los resultados de los participantes en el Cuestionario de Actitudes hacia la lectura, y empleando también estadística descriptiva, se puede identificar los cuatro ítems que obtuvieron mayor puntaje en el Cuestionario de Actitudes hacia la lectura, así como a los cuatro ítems que obtuvieron menor puntaje en dicha prueba. Se puede apreciar la distribución de frecuencia de los cuatro ítems que obtuvieron puntajes más altos, destacando los ítems que obtuvieron puntajes más altos, destacando los ítems 30 “Leer es fácil” y 33 “Leer es aburrido”. Estos resultados indicarían que 119 sujetos (89% de los participantes) consideran que leer es una actividad fácil de realizar, y un mismo porcentaje consideran que leer es aburrido. A la vez, 118 sujetos (88% de los participantes) afirman que la lectura es importante en sus vidas, y un mismo porcentaje que leer no es necesario en sus vidas (ítems 15 y 27 respectivamente). Estas respuestas indican que la mayoría de los sujetos evaluados conciben a la lectura como fácil de llevar a cabo y la consideran importante en sus vidas, sin embargo, dentro de este grupo se encuentran alumnos a quienes les aburre leer y creen que no es necesario hacerlo.

Para mejor interpretación se presenta el gráfico 02.

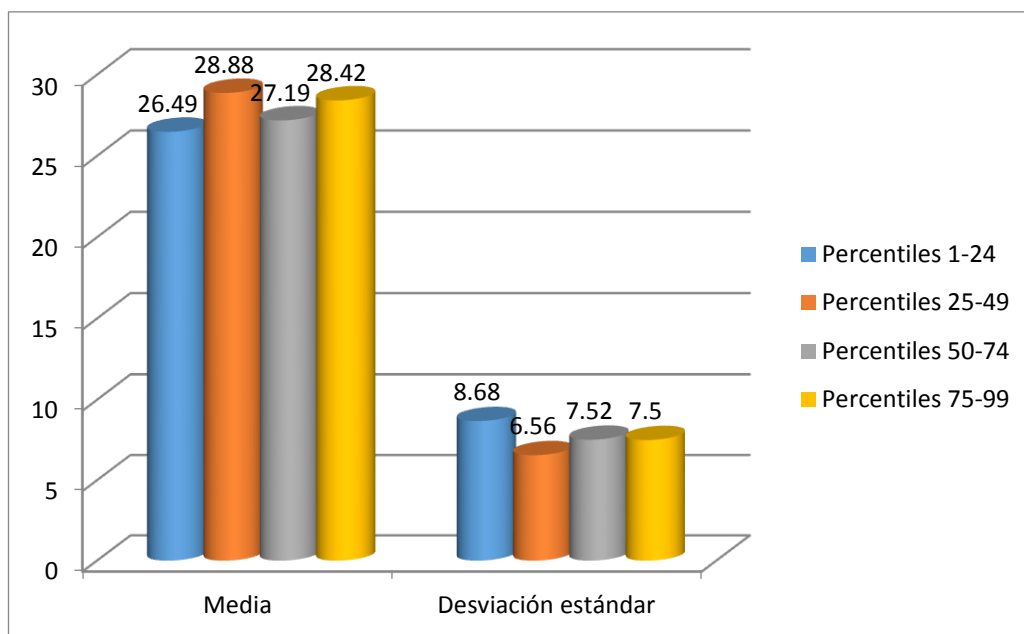


Grafico N° 02, Media y desviación estándar de la aplicación del cuestionario de aptitudes hacia la lectura de los cuatro grupos evaluados.

En la gráfica 02, podemos observar que los cuatro grupos evaluados según el cuestionario de aptitudes hacia la lectura presentan una media y desviación estándar según sus percentiles: Los percentiles del 1 al 24 presentan una media de 26,49 y una desviación estándar de 8,68, los percentiles del 25 al 29 presentan una media de 28,88 y una desviación estándar de 6,56; los percentiles ubicados entre los 50 y 74 presentan una media de 27,19 y una desviación estándar de 7,52 y los ubicados entre los 75 y 99 presentan una media de 28,42 y una desviación estándar de 7,50 respectivamente.

CAPÍTULO IV

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Las reflexiones sobre la lectura se originaron hace casi 100 años con el estudio la Psicología y Pedagogía de la Lectura, de (Thome, 1991). Desde ese entonces hasta la actualidad, el estudio de la lectura ha pasado por una evolución que se inició definiéndola como procesos independientes, hasta la actualidad en la que se la concibe como un proceso interactivo. Posteriormente, y a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgieron los modelos de lectura, todos ellos basados en el procesamiento de la información. Dado el presente estudio, es necesario conocer, en primer lugar, la evolución de estos modelos e identificar los procesos que lo conforman. Esto debido a que, de presentarse una falla en algún proceso, pueden presentarse problemas en el desarrollo de la lectura y, por lo tanto, una comprensión deficiente de la lectura.

En segundo lugar, si nos referimos a características propias del lector, es necesario reconocer que una de ellas es su afectividad. Dicha afectividad está representada por la carga emocional que las personas le imponen a todo lo que hacen. Es decir, antes de actuar, cuando deciden qué hacer, entran en juego sentimientos sobre un objeto o hecho específico, los cuales podrían determinar el que la persona se acerque o huya de éste. Por ello, al referirse a la comprensión de lectura y a las variables que influyen en ésta, no se debe dejar de lado el factor en el rendimiento afectivo, el cual podría influir en el rendimiento en la misma. En la actualidad, se concibe a la lectura como un proceso activo y complejo de construcción de significado. Este proceso de lectura es visto como un procesamiento multinivel, constituido por subprocesos simultáneos e interactuantes (Thome, 1991). Es así que leer constituye una actividad durante la cual funcionan varias operaciones mentales (Cuetos, 1996), y de esta forma constituye un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo altamente complejo que implica una serie de habilidades y destrezas (Vallés, 1998). Los autores que han estudiado a la lectura coinciden en el reconocimiento de estos subprocesos o módulos que la componen, sin embargo,

la denominación que utilizan es diferente. Como afirman, la diferencia entre los dos primeros modelos está dada en el punto de partida del proceso. En el de abajo-arriba, el proceso empieza en la lectura del estímulo escrito (las palabras) y es éste el que guía todo el proceso hasta llegar a niveles superiores. En cambio, en el modelo de arriba-abajo, el proceso empieza con las hipótesis y predicciones del lector, las cuales se buscará comprobar a lo largo de la lectura, bajando hasta el estímulo escrito y, según (Pinzas 1977), generando comprensión inferencial.

Ambos modelos fueron criticados por (Pinzas, 1977). Él afirma que el primer modelo carece de mecanismos, lo cual haría que los procesos de nivel superior afectaran a los de nivel inferior. A la vez, señala que con el segundo modelo, por su falta de precisión en la conceptualización, sería difícil explicar importantes diferencias individuales en la lectura. Por esta razón, apuesta por un modelo interactivo, partiendo de la idea de que las destrezas de lectura pueden actuar de manera compensatoria. A este modelo lo llamó modelo interactivo-compensatorio. De acuerdo con este autor (Thome, 1991), en el modelo interactivo-compensatorio, un proceso de cualquier nivel puede compensar deficiencias que se hayan producido en otro nivel.

Otros autores plantearon que el proceso de lectura estaba compuesto por dos subprocesos: el reconocimiento de palabras y la comprensión de las mismas. Por ejemplo, para. En el primero, las palabras leídas deben ser reconocidas, asociándolas a conocimientos previos, y el lector debe saber cómo pronunciarlas. En la comprensión, en cambio existen procesos interrelacionados a partir de los cuales el lector puede representar el significado del texto.

Cuetos (1996), retoma los modelos de lectura para referirse a los procesos de lectura como operaciones mentales o módulos separables, relativamente autónomos y que cumplen una función específica. Dichos procesos son:

- a.- **Procesos perceptivos:** encargados de recoger y analizar un mensaje para luego procesarlo.

- b.- Procesamiento léxico:** encargado de encontrar el concepto asociado con la unidad lingüística percibida.
- c.- Procesamiento sintáctico:** alude al conocimiento de las reglas gramaticales del lenguaje las cuales permiten conocer cómo se relacionan las palabras.
- d.- Procesamiento semántico:** el lector extrae el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos.

Recién después de esto se puede decir que ha terminado con el proceso de comprensión, ya que es en este procesamiento en el cual se le da significado a las palabras, frases o texto, integrando la información de éste con los conocimientos previos del lector. Como se puede apreciar, en el proceso de lectura se dan distintas operaciones mentales. Primero, se debe activar y seleccionar un significado léxico, luego, asignar roles gramaticales a las palabras, integrar el significado de las frases y, finalmente, interpretar el texto y realizar inferencias a partir del conocimiento que se tenga del mundo (De Vega, 1990). En este proceso están involucrados aspectos personales del lector: sexo, edad, nivel de escolaridad, estatus socioeconómico, el contexto o ambiente de lectura de autor en el que se desenvuelve, sus conocimientos previos, hipótesis y expectativas con relación al mensaje de autor del texto (Puente, 1996, Jurado, 1997); y, a la vez intervienen el tema, estructura, forma y contenido del texto. Por todo ello, cuando se habla de lectura se hace referencia a un proceso activo porque se produce la interacción del lector y el texto, cada uno con características ya definidas; y, al interactuar, se establece entre ellos una relación de significado (Claux y la Rosa, 2004; Pinzás, 2001). En palabras De Vegas (1990), “el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (p.17). Manzo (1993) afirma, además que al leer el lector va mucho más allá de lo que el autor del texto quiere decir. De esta forma, construye un significado recurriendo a otras áreas de su conocimiento y experiencias; o, como afirma Pinzás (contextos se suele creer que cuando un niño es capaz de conocer las palabras), es el lector quien construye el significado cuando lo van integrando con otras fuentes de información. En algunos sabe leer (Thome y Pinzás, 1988); o se piensa en enseñar a leer y tomar en cuenta que la lectura implica comprensión del texto (Schumacher, 1988).

El reconocimiento de palabras constituye una etapa clave del proceso de lectura, ya que, de no lograrse, no se podrá pasar a las siguientes etapas (Cuetos, 1996 y Defior, 1996). Además, si no hay comprensión no se puede dar el aprendizaje a través de la lectura, el cual constituye una etapa en la que el lector debe ser capaz de dirigir su lectura de acuerdo a sus objetivos, tomándose así en un lector más independiente. Por esta razón, según (Caimey 1992), los profesores deben crear ambientes en que los niños tengan experiencias de primera mano, experimentando por ellos mismos, para que puedan aprender mejor. Así también, se les debe permitir que decidan por sí mismos qué leer, ya que, de esta manera, se comprometen con su aprendizaje y se les permite tener el control del mismo. La lectura presenta una gran ventaja respecto a otros medios de comunicación, ya que le permite al lector tener el control sobre diferentes variable de su propia lectura, permitiéndole escoger el tiempo, lugar y modalidad de la misma. Además puede escoger qué leer, de acuerdo de sus intereses, gustos o necesidades. Es así que el lector tiene libertad, es independiente, ya que lee con un propósito, genera expectativas e hipótesis sobre su lectura y decide su acción (Alliende y Condemarín, 1990 y Pinzás, 2001).

Sobre las Actitudes:

Cuetos (1996), comenta que las actitudes se presentan cuando los objetos poseen existencia psicológica para los individuos, podrá haber muchos objetos hacia los cuales no se tenga alguna actitud, pero siempre que se asuma alguna, se está haciendo frente a objetos que se han hecho existentes en el mundo psicológico de las personas, por ejemplo, el Océano Atlántico no es un objeto relevante ante el que se muestre una actitud específica, pero podría serlo para Juan, quien es navegante o va emprender un viaje a Europa; algo similar también podría suceder frente a los fenómenos sociales como la política, la raza, los grupos, la filosofía, la religión y las profesiones, entre otras. Por ello considera que es posible decir que las actitudes son favorables, desfavorables o indiferentes.

New Comb (1964), plantea que las actitudes son una predisposición relativamente estable de la conducta. También menciona que las actitudes se diferencian de los motivos, en que las primeras se aprenden en el curso del proceso de socialización, mientras que los segundos responden a las necesidades o fuerzas constructivas de la personalidad. De este modo, para New Comb, las actitudes se caracterizan por su orientación hacia un objeto específico y la motivación por las metas a las cuales se dirige la conducta.

Orsi (1988), expresa que las actitudes constituyen la relación de los individuos con el mundo como consecuencia de que éstas se forman y subsisten en relación a los principios del aprendizaje por lo que son:

- Facilitadoras de la conducta, pero no la producen.
- Motivadoras
- Orientadoras, porque facilitan las respuestas adecuadas.
- Estabilizadoras de la personalidad.

Fazio (1989), considera a las actitudes como la evaluación que hacen los sujetos sobre los objetos del mundo social. La importancia de las actitudes para este autor, radica en la utilidad que tienen para los individuos en la interacción con el ámbito social, dado que orientan la acción y sirven para la expresión de los valores y del ajuste social.

Actitudes hacia la lectura

En la actualidad, hablar de una actitud es referirse a una evaluación favorable o desfavorable que se hace sobre un hecho, persona u objeto; en general, sobre cualquier aspecto del mundo social (Eagly y Chaiken, 1993; Baron 2005).

Allport (1935), definió actitud como una disposición de respuesta frente a todos los objetos o situaciones con lo que estaba relacionada dicha actitud, y organizada de manera consistente a través de la experiencia, (Oskam, 1991; Pearlman, 1985 y Triandis, 1971). A partir de esta definición se entendía a la actitud como una

conducta que nacía a partir de la evaluación que se hacía a un objeto actitudinal. Esta evaluación podía ser favorable o desfavorable, y eso determinaría que una persona se acercara a dicho objeto actitudinal o lo evada.

Mc David (1979) compartía la idea de la relación entre actitud y conducta, dado que, según afirmaba, las actitudes podían deducirse de las acciones conductuales, por lo cual no eran directamente observables, pero sus efectos sí y también podían ser medidos. Para este autor, una actitud incluía emociones, sentimientos y valores, relacionados a su vez con tendencias conductuales, las cuales se manifestaban como acciones. Por ello, alegaba que una actitud estaba conformada por tres componentes: núcleo cognoscitivo (expresado en creencias o ideas), valores afectivos (expresado en sentimientos) y tendencias en la acción conductual (referido a predisposiciones). A partir de esta postura nace la teoría tricomponencial, la cual plantea que la actitud es una entidad conformada por el componente comportamental (Oskam, 1991; Triandis, 1971), los cuales se explican a continuación.

- a) El primero de ellos, el componente cognitivo, se refiere a las ideas y creencias que una persona tiene sobre un objeto de actitud. Para que exista una actitud es necesario tener una representación del objeto actitudinal (Triandis), la cual debe ser asociada con eventos agradables o desagradables, para recién poder hablar de afectividad hacia tal objeto y poder responder hacia el mismo.
- b) El segundo componente, el afectivo, se refiere a los sentimientos y emociones volcados hacia un objeto de actitud. De esta forma, si los sentimientos son positivos, la persona estará más propensa a acercarse al objeto; y si son negativos, tenderá a evitarlo o evadirlo.
- c) El tercero, el comportamental, es una predisposición para actuar (Triandis), y consiste en las acciones que se realizan hacia un objeto de actitud a partir de la evaluación afectiva que se realizó anteriormente.

Fishbein y Ajzen (1985), desarrollaron un modelo diferente, según el cual las actitudes sólo estaban referidas al campo afectivo. Con su posición pretendieron explicar las relaciones entre creencias, sentimientos, tendencias conductuales y conductas. Este modelo fue llamado teoría de la acción razonada, la cual surge sobre la base de que las personas, antes de decidir sus acciones, emplean la información que poseen, considerando las opciones de conducta y las consecuencias de las mismas, para así llegar a la decisión de actuar o no.

Pocos años después, estos autores plantearon una nueva versión de esta teoría, llamada teoría de la conducta planeada, en la cual hablaban también del control conductual percibido, relacionado a la valoración que la persona hacía acerca de su capacidad para desarrollar la conducta.

Fishbein y Ajzen no incluyen a los componentes comportamentales ni a los cognitivos, ya que, según afirman, éstos no están necesariamente relacionados con los afectos (Oskam, 1991), coincide con esta idea y afirma que el sentir algo como positivo no siempre llevará a actuar de acuerdo a dicho sentimiento.

Estas definiciones dadas hace varios años no han variado mucho en el tiempo, por el contrario, han sido aceptadas con otros autores y, en algunos casos, se les ha adscrito otras características. Así por ejemplo, Eagly y Chaiken (1993), definen actitud como una tendencia psicológica que se expresa al evaluar, como favorable o desfavorable, una entidad determinada, u objeto actitudinal; y dicha evaluación desencadena una respuesta evaluativa, que puede ser afectiva, cognitiva o comportamental. Esta perspectiva de tres componentes era y es aceptada por varios autores. Sin embargo, otros, como Pearlman (1985), señalan que debido a que no siempre una actitud llega a concretarse en una acción, la actitud sólo se trata de sentimientos de una persona hacia un objetivo actitudinal.

Características de la Actitud.

Estrada (1990), presenta las siguientes características:

- Es una predisposición o estado de ánimo (no se confunde con la conducta).

- Incluye procesos cognitivos y afectivos.
- Es referencial (evoca a un objeto o sector de la realidad)
- Es relativamente estable, al contrario que un sentimiento, que puede ser pasajero.
- Involucra todos los ámbitos o dimensiones del sujeto.

Funciones de la actitud.

Evidentemente, también podemos determinar una serie de funciones de las actitudes que puede concretarse en:

- Facilitadoras de la conducta (pero no productoras de conducta).
- Motivacionales (nivel operativo anti/pro un objeto, que promueve la ruptura de la indiferencia)
- Orientativas (facilita la emergencia de la respuesta adecuada)
- Estabilizadoras (conforma consistencias o rasgos de personalidad)

Los componentes de la actitud.

Aunque no haya unanimidad respecto a su definición, sí quedan establecido los elementos básicos que las conforman, entendiendo que las actitudes *“son un concepto pluridimensional y jerárquico, compuestos de diferentes elementos o dimensiones analizables por separado.”*

Sumándonos a esta concepción multidimensional a continuación describimos los componentes pedagógicos que contemplan el presente estudio: afectivo, cognitivo y conductual.

a) El componente afectivo o emocional.

Son expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. Las actitudes poseen una importante carga emotiva: *“Se manifiesta en los sentimientos de aceptación o de rechazo de la tarea o de la materia”*

Asimismo, la presencia cognitiva no es un hecho meramente racional sino que va acompañada de sentimientos agradables o desagradables hacia el mismo, y esta carga afectiva es la que otorga fuerza motivacional a estos elementos.

b) El componente cognitivo.

El componente cognitivo incluye las concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal, desde procesos perceptivos simples, hasta los cognitivos más complejos (Estrada 1990) y contienen “*ideas creencias, imágenes, percepciones sobre los objetos, personas o situaciones a los que se dirigen*”. Estas creencias poseen una serie de características que son:

- ✓ **Fijación.** El componente cognitivo de la actitud está arraigado en el psiquismo humano. Se caracteriza por su carácter fijo y estable, hecho que lo diferencia de la mera opinión.
- ✓ **Singularidad.** Se trata de un elemento enormemente simple, puesto que se refiere a un único objeto, persona o situación.
- ✓ **No son valores.** Los valores se caracterizan por su alta abstracción y amplia perdurabilidad.
- ✓ **Toma de conciencia.** Estos componentes no siempre se expresan en forma consciente.

c.- Componente conductual o comportamental.

Es el componente vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes, son expresiones de acción o intención conductista/conductual, representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada. Las actitudes no son únicamente creencias sobre un objeto determinado acompañadas de un afecto respecto al mismo, sino disposiciones a reaccionar de una cierta forma ante el estímulo. Sin embargo son tendencias, no reacciones puesto que no siempre se llega a la acción, define este componente “*como la tendencia a un cierto tipo de comportamiento*”

Formación de actitudes

El término formación de actitudes alude al proceso que se da entre no tener una actitud hacia un objeto determinado y tener una actitud hacia el mismo, la cual puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable. La primera experiencia o acercamiento con una persona, idea, hecho, lugar, o cualquier otro objeto actitudinal es de gran importancia para la formación de una actitud hacia los mismos, ya que, si en el primer contacto, la persona hace una evaluación negativa sobre un objeto determinado, lo más probable es que se forme una actitud desfavorable hacia dicho objeto; mientras que si la evaluación es positiva, las actitudes hacia éste serán favorables. **Pinzas (2001)**.

Por esta razón, y en relación al tema del presente estudio, sería importante considerar el primer encuentro que un niño tiene con un texto. Este primer acercamiento podría determinar la conducta, pensamientos o sentimientos del niño hacia el texto en el futuro. Por la razón, Pinzás (2001), afirma que los maestros deben ser cuidadosos a la hora de elegir qué libros darles a sus alumnos novatos en lectura. Los textos, de preferencia, deberían ser sobre temas o experiencias conocidos por los alumnos; ya que, de esta forma, al facilitar el uso de la experiencia previa en la lectura, se facilita la comprensión de la misma. Oskam (1991) afirman que existen cinco factores determinantes en la formación de las actitudes: los factores fisiológicos y genéticos, la experiencia personal directa, la influencia de los padres, la influencia de otros grupos y los medios de comunicación.

En relación a los factores genéticos, afirma que dan predisposiciones generales para el futuro desarrollo de determinadas actitudes. Según George (Baron, 2005), estos factores pueden influir sobre la tendencia a experimentar emociones positivas o negativas la mayor parte del tiempo. Otro factor es la experiencia personal directa. Éste es el factor que aparece más temprano que los demás y es el más importante. Además, la mayor parte del conocimiento de las personas proviene de sus experiencias personales (Pearlman, 1985). Las actitudes que se

formaron a partir de este factor ejercen una mayor y más rápida influencia en la conducta de las personas y son también más resistentes al cambio. Dentro de la experiencia personal se considera la cantidad de veces a las que una persona está expuesta a un objeto de actitud. Si todas estas veces la experiencia es positiva, se reforzará al tener una actitud favorable hacia dicho objeto; en cambio, si todas las veces la experiencia es asociada con algo negativo, entonces la actitud hacia el tal objeto será desfavorable.

Tomando en cuenta que los padres, en el mejor de los casos, son los que pasan más tiempo con sus hijos durante sus primeros años, se podría afirmar que ellos tienen el control sobre las primeras experiencias de sus hijos y, por lo tanto, pueden influir en las primeras actitudes que éstos se formen. Oskam (1991), afirma que las actitudes de los niños se forman tanto a partir de sus propias experiencias como de las experiencias provenientes de sus padres, a las que pueden acceder, por ejemplo, en conversaciones con éstos. Mucho de lo que los niños aprenden lo hacen observando a sus familias e interactuando con éstas.

La influencia o presión que los grupos ejercen sobre las actitudes de una persona constituye también otro factor determinante en la formación de las mismas. Ésta puede provenir de los pares, de los grupos de referencia, etc. Los niños pasan gran parte del día en el colegio y por ello es que el centro educativo y los alumnos que estudian allí ejercen influencia sobre cada persona en particular. Un último factor, pero no menos importante en la formación de actitudes son los medios de comunicación masiva. Los programas de televisión que los niños ven hoy en día los colman con información sobre diferentes temas, la cual no siempre es la más adecuada, de tal forma que los niños desarrollan actitudes favorables hacia objetos que pueden poner en peligro su sano desarrollo tanto cognitivo como moral. Sin embargo, muchas veces los medios de comunicación brindan a los niños información que deberían conocer y que no necesariamente se les da en casa o en el colegio.

Sobre la comprensión lectora.

Diccionario de Educación Especial. (1991). La comprensión lectora es el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo.

Devis (2000). La Comprensión lectora, es la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor y encontrar respuestas a preguntas.

En la tesis doctoral de (Snow 2001, citado en Gonzáles Trujillo, 2005) vemos cómo en el proceso de comprensión lectora intervienen tres elementos imprescindibles (el lector, el texto y la actividad) los cuales están estrechamente relacionados entre sí).

- **El lector:** es el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto. Es el lector el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. La intención a la hora de trabajar la comprensión lectora con un lector no es que pueda comprender un texto determinado, sino que consiga la capacidad de convertirse en un lector independiente y capaz de comprender cualquier texto que se encuentre en el día a día.
- **El texto:** es el elemento que ha de ser comprendido por el lector. Este puede tener diferentes características (medio impreso, medio electrónico, fuente en la que está escrito, estructura interna, estructura superficial. etc.). Además, el texto puede darnos dos tipos de información (información implícita e información explícita).
- **La actividad:** toda lectura tiene una finalidad y es en la actividad donde se ve reflejado la comprensión del texto. Está compuesta por una serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura. El

objetivo o finalidad del texto puede variar a lo largo de la lectura puesto que la intencionalidad del lector con respecto al texto puede variar (el lector puede pasarse de realizar una lectura con la única intención de realizar una tarea escolar a leerse ese mismo texto por placer personal). Además, toda actividad tiene una repercusión directa a corto o largo plazo en el lector incrementando sus experiencias con la lectura.

Podemos encontrar un cuarto elemento en relación con los tres anteriores. Este cuarto elemento recibe el nombre de “contexto sociocultural”. El contexto sociocultural hace referencia a la influencia que tiene el lector ante un ambiente determinado. La mayor influencia que un niño recibe desde su infancia tiene como referente lo adultos, en primer lugar por sus propios padres y familiares y, en segundo lugar, por sus profesores cuando estos comienzan a asistir a la escuela.

Enfoque para trabajar la comprensión lectora.

Dentro de este ámbito existen diversos enfoques. Pero tras analizar varios y comparar similitudes y diferencias se va tomar dos autores, los cuales son los más reconocidos que han realizado estudios más recientes sobre comprensión lectora y por su eminente implantación práctica. Estos autores son Daniel Cassany e Ysabel Solé.

Enfoque de Cassany

El modelo de (Cassany 2001), comienza otorgando, gran importancia a la lectura debido a la relevancia que tiene esta en la vida de las personas, más concretamente en los niños, tanto a nivel académico en su aprendizaje escolar como en la vida cotidiana. También dice que la lectura es uno de los aprendizajes, indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte conocimiento su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en

un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Al mismo tiempo entiende a la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos reciben el nombre de micro habilidades. Su propuesta se basa en trabajar micro habilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora. Adentrándonos en el conocimiento de estas micro habilidades, decir que Cassany identifica nueve (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación), si trabajamos todas ellas lograremos obtener gran habilidad a la hora de comprender todo aquello que leamos.

- **Percepción:** el objetivo de ésta micro habilidad es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora.
- **Memoria:** dentro de ésta micro habilidad se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. El de corto plazo nos proporciona una información muy escasa que reteniéndola nos proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.
- **Anticipación:** pretende trabajar la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto determinado. Si no es capaz de anticipar el contenido de un texto, la lectura de este se hace más difícil.
- **Lectura rápida (skining) y lectura atenta (sanning):** son fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez.
- **Inferencia:** nos permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto quiere decir que nos ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto.
- **Ideas principales:** permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, punto de vista del autor del texto, etc.

- **Estructura y forma:** pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.).
- **Leer entre líneas:** nos va a proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto.
- **Autoevaluación:** ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión. **Cassany (2001).**

Enfoque de Solé (2001).- Del modelo de Solé es imprescindible decir que Solé entiende la lectura como un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claros los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que leemos hacia aquel resultado que queremos alcanzar.

La teoría propuesta por Solé defiende que los lectores ejecutamos el acto de la lectura a través de un cúmulo de experiencias y conocimientos que se ponen en juego al interactuar con un texto determinado. Sostiene que enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender. Tras leer estas palabras de Solé, se cree necesario explicar con mayor claridad esos tres momentos del proceso de la lectura cuando estamos ante un texto escrito.

1. **Antes:** establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar en dicha lectura.
2. **Durante:** elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de nuestros conocimientos previos, la interacción entre nosotros como lectores y el discurso del autor, el contexto social.
3. **Después:** sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

Además de estos tres momentos que nos expone Solé es importante mencionar que en el proceso de la lectura realizamos una serie de actividades, denominadas

estrategias, que generalmente realizamos de forma inconsciente y que nos permiten interactuar con el texto, y finalmente comprenderlo. **Sole (2001)**.

Investigaciones sobre el tema del presente estudio

En el Perú, son varios los autores que han realizado estudios sobre comprensión lectora (Carreño, 2000 y 2004; Claux y La Rosa, 2004; Cueto et al., 2003; Escurra, 2003; Pinzás, 1993, 2001 y 2003; Thome, 1991, Thome y Nakano (2001), Thome y Pinzás, 1988, entre otros). Sin embargo, son pocos los estudios sobre actitudes hacia la lectura y comprensión lectora. Entre las investigaciones sobre comprensión lectora se encuentra la realizada por Carreño (2000), quien estudió el rendimiento en la comprensión de lectura literal e inferencial en alumnos que estaban terminando su educación primaria en escuelas estatales de trece departamentos del Perú. Para ello, elaboró una Prueba de Comprensión lectora para Sexto Grado PCL 6). Los resultados de la investigación indicaron que el rendimiento de los alumnos que estaban terminando sexto grado era significativamente inferior al rendimiento esperado. Se encontró también que el rendimiento en comprensión literal estaba significativamente menor al esperado. En comprensión total, literal e inferencial se observó que el desempeño disminuye conforme aumenta la edad de los estudiantes; y, a la vez, conforme aumenta la edad, a partir de los doce años, las diferencias entre comprensión inferencial y literal se incrementan, siendo mejor la comprensión literal.

Cueto et al (2003), elaboró un estudio en el cual buscaba analizar la relación existente entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria en Lima. Se encontraron diferencias significativas entre el desempeño de los alumnos de colegios estatales y alumnos de colegios particulares, siendo estos últimos quienes presentaban un mejor nivel de rendimiento, no sólo en lo referente a la comprensión de lectura, sino también a la velocidad lectora. A nivel de toda la muestra, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las correlaciones halladas entre comprensión literal y velocidad lectora, entre la comprensión inferencial y la velocidad lectora,

y entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora. A la vez, al realizar el mismo análisis, pero según el tipo de colegio, se obtuvieron correlaciones más elevadas y estadísticamente significativas en los alumnos de colegios particulares. Sin embargo, según género, al comparar las tres correlaciones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Tampoco se encontraron diferencias significativas al comparar las cuatro variables por separado (comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión de lectura y velocidad lectora) entre hombres y mujeres; pero sí según la edad de los participantes.

Se encontró también que tanto en los hombres como en las mujeres la comprensión literal superaba a la inferencial en ambos tipos de colegios (estatal y particular). Los resultados también indicaron que en los colegios estatales la comprensión literal superaba a la inferencial, mientras en colegios particulares sucedía lo contrario. Asimismo, tanto en los hombres como en las mujeres, la comprensión literal superaba a la inferencial.

En nuestro medio, existe una investigación sobre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura, que fue realizada por **Cueto et al. (2003)**, en la que se evaluó a cuarto y sexto de primaria, y a cuarto de secundaria. Este estudio formó parte de la Evaluación Nacional del 2001, realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Perú. A diferencia de las evaluaciones nacionales anteriores, en la del 2011 se incluyeron componentes afectivos, siendo la actitud el más destacable por ser el rasgo más notable y explícito en los currículos de los ciclos evaluados. En éste se encontró que las actitudes tanto hacia la escritura como hacia la lectura (que es el tema que nos interesa) se mantienen de sexto de primaria a cuarto de secundaria. En sexto grado, se encontró que la correlación más alta y positiva se dio entre el gusto por escribir en castellana y el gusto por leer en castellana; y la segunda correlación más alta se dio entre las creencias de ser bueno en leer en castellana y escribir en castellano. Se realizó también un análisis entre el rendimiento en el curso de Comunicación Integral (sólo en el área de comprensión de lectura) y las actitudes hacia la lectura de los niños y niñas evaluados. Se encontraron asociaciones estadísticamente significativas tanto en cuarto como en

sexto grado de primaria; sin embargo, estas asociaciones disminuyen en el nivel secundario. En este análisis se encontró también que el rendimiento en lectura que alcanzaron los alumnos estaba por debajo de lo esperado para el grado que cursaban.

Existen algunas investigaciones sobre el tema, realizadas fuera del Perú; como por ejemplo, un trabajo llevado a cabo por **Lewis (1980)** con una muestra de alumnos de tercer, cuarto y quinto grado en el cual se buscaba correlacionar los puntajes de un autorreporte de actitudes hacia la lectura con los puntajes de una prueba de lectura. Se encontró una correlación estadísticamente significativa pero baja ($r=17$). Estos resultados mostraron que, efectivamente, existía una relación entre ambas variables estudiadas, sin embargo, esta no tenía mayores alcances debido a la metodología empleada. Por esta razón, concluyó que, en la muestra empleada, las actitudes hacia la lectura, medidas a través de un autorreporte, no guardaban mayor relación con el éxito en la comprensión de lectura. En un estudio longitudinal sobre el desarrollo de las actitudes hacia la lectura desde la niñez hasta la adultez (Smith, 1990) en sujetos que fueron seguidos durante casi cuarenta años. Se realizaron mediciones de las actitudes en primer, sexto, noveno y décimo segundo grado y también se hizo seguimiento durante los cinco años siguientes a la graduación de secundaria y durante veintiún o veintiséis años después de la misma. Los resultados mostraron que el mejor predictor de las actitudes hacia la lectura en la adultez son las actitudes en la adultez temprana (cinco años después de la graduación secundaria). El siguiente mejor predictor fueron las actitudes en noveno grado. A la vez, las actitudes hacia la lectura en la niñez no resultaron buenos predictoras de éstas en la adultez. Los autores trataron de explicar este último resultado, refiriéndose al cambio que se da de la niñez a la adultez en relación a que en la primera etapa aprenden a leer, y en la segunda leen para aprender. Además, al comenzar una carrera profesional o al empezar a trabajar, las tareas de lectura demandan más esfuerzos ya que son más complejas. El estudio concluyó que las actitudes hacia la lectura son un constructo estable a través del tiempo, a pesar de que las actitudes en la niñez no eran buenas predictoras de las mismas en la adultez.

En otra investigación, llevada a cabo por **Lazarus y Callahan (2000)**, se buscó describir las actitudes hacia la lectura académica y recreacional de los estudiantes de escuela elemental diagnosticados con dificultades de aprendizaje, y compararlas con las de sus compañeros que no presentaban dichas dificultades. Para tal fin emplearon una encuesta de actitudes hacia la lectura, elaborada en 1990 por Mckenna y Kear, la cual constaba de veinte ítems: diez referidos a la lectura recreacional y diez a lectura académica. Las opciones de respuesta para cada ítem eran cuatro, representadas por rostros de un conocido personaje de dibujos animados, expresando desde mucha alegría a mucha tristeza. Los resultados indicaron que, en general, los estudiantes poseían una actitud positiva hacia la lectura (recreacional y académica), y una actitud más positiva hacia la lectura recreacional a comparación de la expresada hacia la académica. Se encontraron diferencias significativas entre las actitudes hacia la lectura recreacional y académica en tercer, cuarto y quinto grado; mientras que no existieron diferencias significativas entre las actitudes hacia ambos tipos de lectura en primer y segundo grado. Además, las actitudes hacia la lectura recreacional en los alumnos de primer, segundo y tercer grado fueron significativamente altas a comparación de las encontradas en cuarto y quinto grado. En cambio, las actitudes hacia la lectura académica no presentaron diferencias significativas a través de los grados. Al comparar los resultados entre los alumnos diagnosticados con dificultades de aprendizaje y los no diagnosticados con tales dificultades, se encontró que la actitud hacia la lectura (recreacional y académica) en los primeros era muy semejante a las de los segundos en todos los grados. A pesar de que el rendimiento en lectura de los estudiantes diagnosticados con dificultades de aprendizaje se hallaba por debajo de lo esperado para su edad, sus actitudes hacia la lectura recreacional superaron a las de los alumnos no diagnosticados que obtuvieron bajo rendimiento en lectura; se asemejaron a las de los alumnos no diagnosticados que obtuvieron un desempeño promedio; y declinaron gradualmente a través de los grados. También, se encontró que las actitudes de los alumnos de cuarto y quinto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje eran similares a las expresadas por los que no estaban diagnosticados y que obtuvieron rendimiento alto y promedio y

superaban a las expresadas por los estudiantes no diagnosticados que obtuvieron un bajo rendimiento.

Otro estudio sobre el tema es el realizado por **Kussama, Ángel dos Santos y Fernández (2002)**, en el cual se tenían como objetos identificar las actitudes de los alumnos universitarios frente a la lectura y comparar las actitudes de estudiantes de diferentes carreras (Ingeniería mecánica y psicología) de una universidad particular. Los resultados indicaron que el porcentaje y el promedio más alto en la Escala de Actitudes se encuentran en los alumnos de Psicología. Además, se encontraron diferencias significativas al comparar los resultados de ambas carreras por años (entre el primer año de estudios y el último año); lo que señalaba una diferencia entre ambas carreras tanto al empezar los estudios como al finalizarlos. También se encontró que en la carrera de Psicología los alumnos presentaban actitudes más positivas frente a la lectura que los estudiantes de Ingeniería. Cabe destacar que, a pesar que en la carrera de Psicología existían alumnos con actitudes más positivas hacia la lectura, éstas no aumentan con los años de estudios, por lo que no se podría afirmar que la carrera en sí es la que proporciona condiciones más favorables para desarrollar actitudes positivas. Esto último, en realidad, ocurrió en ambas carreras, es decir, las condiciones que ofrecía cada carrera no proporcionan el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia la lectura, mucho menos el hábito por leer. Las autoras del estudio, en su afán de poder explicar estos resultados en las actitudes frente a la lectura al empezar la carrera universitaria, se refieren a las diferentes creencias sobre la lectura que tienen los alumnos al momento de elegir su carrera profesional; sin embargo, señalan que para poder afirmar eso se deben realizar más investigaciones sobre el tema, Morgan y Fuchs (2007) realizaron un estudio en el cual querían comprobar si existía una relación bidireccional entre las habilidades de lectura de los niños y su motivación hacia la lectura. Para ello, revisaron quince estudios sobre la relación entre la lectura y la motivación hacia la misma. Los resultados mostraron que las habilidades de lectura y la motivación hacia ésta correlacionan, y esta relación podría ser bidireccional a través del tiempo. Específicamente, cinco estudios indicaron que las diferencias tempranas

en las habilidades de lectura preceden las futuras diferencias en la motivación hacia la misma.

En los resultados de otros cinco estudios se encontró que existía una relación inversa, es decir, las tempranas diferencias en la motivación preceden las futuras diferencias en las habilidades de lectura. Por último, los resultados indicaron que diez de once estudios apoyaban la idea de una relación bidireccional entre la lectura temprana y la motivación. Dados estos resultados, los autores concluyeron que es necesario intervenir tanto en las habilidades de lectura como en la motivación hacia la lectura para ayudar a que los lectores deficientes se vuelvan eficientes, ya que ambas variables influyen una sobre otra.

En la esfera de lo pedagógico la enseñanza está relacionada con el aprendizaje, pero son dos fenómenos diferentes. El aprendizaje es un proceso interno, que ocurre dentro de la mente del estudiante. En cambio, la enseñanza es una actividad netamente social. Otra diferencia consiste en que puede haber aprendizaje sin enseñanza y no siempre la enseñanza produce al menos el aprendizaje esperado. La enseñanza existe porque existe el aprendizaje, sin embargo, el aprendizaje puede explicarse sin hacer referencia a la enseñanza. “La enseñanza es una actividad social y tiene ciertas reglas éticas. En cambio no hay reglas éticas en el aprendizaje ya que se trata de un proceso interno.” Todas estas definiciones responden a preguntas como: a) ¿Quién aprende?, b) ¿Qué aprende?, c) ¿Con quién aprende?, Estas tres preguntas están presentes en todas las definiciones teóricas de enseñanza, lo que varía es la forma de relacionarlas. Alguna teoría didáctica da más importancia a una pregunta que otra y propone una forma particular de desarrollarla, el estudiante es el centro, el conocimiento es el centro, el docente es el centro. Las diferencias se deben a que las definiciones teóricas de la enseñanza parten de una determinada idea acerca de cómo se aprende y de cuál es la mejor manera de ayudar al estudiante. Las tres preguntas son necesarias para que pueda hablarse de enseñanza. “La enseñanza consiste en un tipo de vínculo particular entre dos personas en el cual una de ellas hace algo para que la otra adquiera un conocimiento” (**Bolaños, Fernando 1998**).

En la enseñanza se establecen tres tipos básicos de relación:

- Relación enseñante- aprendiz
- Relación enseñante- conocimiento
- Relación aprendiz-conocimiento.

El docente tiene un papel central en la enseñanza como mediador entre el estudiante y el conocimiento. Así como el estudiante es el protagonista del aprendizaje, el educador es el protagonista de la enseñanza. “Pero si bien el aprendizaje no necesita siempre de un profesor, la enseñanza necesita siempre de un estudiante y de un conocimiento” (**Bolaños, Fernando 1998**). Como podemos distinguir la enseñanza es una actividad que nunca puede ejercerse en forma neutral, ya que al enseñar siempre estamos transmitiendo una manera de ver y estar en el mundo. Pero, además el docente está influyendo sobre el estudiante para producir un cambio en él. El acto de enseñar debe ser planificado, pensado de antemano, esto no significa que el docente debe saber con exactitud a dónde va a llegar el estudiante, pero sí tiene que tener claro a dónde quiere llevarlo, por ese motivo, la enseñanza es una actividad que precisa ser evaluada en dos aspectos fundamentales:

- Si se consiguieron los aprendizajes en los estudiantes.
- Si las actividades diseñadas fueron las adecuadas.

Desde esta perspectiva, la importancia radica en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades, las manifestaciones de los intereses de los estudiantes y no en la estructura de las disciplinas científicas. Por ello a nuestro entender, la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, provocando las diferencias de sus conocimientos, saberes de su vida cotidiana con las propuestas de las disciplinas científicas incentivándolos a la aplicación en la realidad. En el caso de la enseñanza de la ciencia se hace necesario que las capacidades, los conocimientos y los métodos o modelos empleados tengan en cuenta no solo el saber disciplinar que debe enseñarse, sino

también las características de los estudiantes a los que esa enseñanza va dirigida y las demandas sociales y educativas para las que esa enseñanza tiene lugar.

- a.- El aprendizaje de conceptos y la construcción de modelos.
- b.- El desarrollo de capacidades cognitivas y de razonamiento científico.
- c.- El desarrollo de capacidades experimentales y de resolución de problemas.
- d.- El desarrollo de actitudes y valores.
- e.- La construcción de una imagen de la ciencia.

La finalidad de lograr “el aprendizaje de conceptos y la construcción de modelos” demandará superar las dificultades de comprensión e implicará trabajar los conocimientos, hasta alcanzar los principios estructurales de las ciencias. “El desarrollo de capacidades cognitivas y de razonamiento científico y de capacidades experimentales y de resolución de problemas”, requerirá que los conocimientos que forman parte del saber hacer (procedimentales) ocupen un lugar principal en la enseñanza de las ciencias, que tendría por forma no solo transmitir a los estudiantes los saberes científicos sino también hacerles partícipes, en lo posible, de los propios procesos de construcción y apropiación del conocimiento científico, lo cual implica también superar limitaciones establecidas en las estrategias para el aprendizaje. A su vez el “desarrollo de actitudes y valores” exigirá que los saberes actitudinales se registren expresamente como una parte integrante de la enseñanza de las ciencias, que debe promover no solo actitudes o conductas específicas, sino también normas que regulen esas conductas y sobre todo valores más generales que permitan sustentar e interiorizar en los estudiantes esas formas de comportarse y de acercarse al conocimiento. Todo lo analizado lleva a la necesidad de implementar cambios en los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza de la ciencia como son la didáctica y metodología, haciéndose evidente la necesidad de trabajar los conocimientos tradicionales y los nuevos a partir de la articulación y las interacciones que se producen entre la ciencia, la tecnología y la sociedad como punto de partida y fundamento para el nombre del área desde el Diseño Curricular de Educación Básica Regular dado por el Ministerio de Educación en el Perú. Una educación de

estas características debería incluir tanto la enseñanza de los conocimientos y procedimientos de la Ciencia (datos, hechos, conceptos, teorías, técnicas, uso de instrumentos, etc.) como aquella de los conocimientos sobre la Ciencia (historia y naturaleza de la Ciencia, la investigación y explicación científicas, los modelos, etc.). A su vez, debería enfatizar la aplicación de estos conocimientos a la resolución de problemas reales, así como integrar la tecnología y la reflexión sobre los aspectos éticos, económicos, sociales de los asuntos científicos y tecnológicos. Por ello las estrategias que el educador elabore deben tener en cuenta todas estas dimensiones, porque todas ellas forman parte del acto de enseñar. **Bolaños, Fernando (1998), Calero P. M (1998).**

El modelo constructivista y la enseñanza de las ciencias:

Tomando en cuenta las afirmaciones planteadas líneas anteriores concernientes a la enseñanza de la ciencia, desde nuestro interés investigativo pensamos que el cambio en la enseñanza de la ciencia, se debe de realizar asociado a una orientación que tome en cuenta el modelo constructivista, que fue desarrollado a partir de la década de los años 80 y calificado según como el aporte más importante y fundamentado de las últimas décadas en el campo de la Enseñanza de las Ciencias. El modelo constructivista afirma básicamente que el proceso del aprendizaje consiste en la construcción activa de significados por parte de quien aprende; que la comprensión supone establecer relaciones y que todo aprendizaje está directamente influido por el bagaje de conocimientos previos del aprendiz. Por ello las situaciones problemáticas abiertas, el trabajo científico en equipo y la interacción entre ellos, constituyen los componentes esenciales de esta orientación constructivista radial del aprendizaje de las ciencias en la cual, el aprendiz es considerado como investigador novel y el profesor como experto capaz de dirigir las investigaciones de los alumnos, quizás la más importante implicación del modelo constructivista en el diseño del currículo sea “concebir el currículo no como un conjunto de conocimientos y habilidades, sino como el programa de actividades a través de las cuales dichos conocimientos y habilidades pueden ser construidos y adquiridos”. La elaboración de estos programas de actividades constituye hoy uno de los mayores retos de la innovación en la enseñanza de las

ciencias. En síntesis, se trata desde el modelo constructivista de influir en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación científica de modo que los estudiantes superen su desmotivación y con un proceso de internalización de valores ambientales a través del planteamiento de nuevas estrategias didácticas les permita facilitar el aprendizaje significativo de la ciencia y la química del carbono. **Nieto Ortega (2008).**

Estrategias de enseñanza:

Las estrategias a partir del modelo constructivista, se plantean teniendo en cuenta un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un conjunto de procedimientos dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades. Las técnicas se constituyen en modos específicos para orientar la estrategia y los procedimientos son las formas mediante las cuales se ponen en acción las técnicas con unas determinadas personas, lugar, recursos y objetivos. A pesar de esta clasificación, es preciso anotar que las estrategias en un determinado momento pueden convertirse en técnicas; al igual que las técnicas se pueden convertir en estrategias. Por lo tanto, es necesario asumir siempre una actitud flexible en la actividad formativa puesto que "todo intento de ayuda educativa, desde los esfuerzos pedagógicos, es un riesgo, un reto y un constante y potencial afán de mejora". Como podemos analizar una estrategia ordena y organiza los elementos básicos presentes en la enseñanza, como son:

- La forma de organizar al grupo: Se define el papel que asumirá el docente y qué papeles se le otorgan a los estudiantes.
- Un orden de presentación de los conocimientos utilizando diversos medios para su transmisión.
- Un ambiente y materiales que utilizará el docente y el que proporcionará a los estudiantes.
- Explicación clara de la actividad que se propone desarrollar en clase el docente.

- La actividad de aprendizaje individual que se espera que desarrolle cada estudiante motivado por la estrategia, esta puede radicar en escuchar, investigar, resolver un problema, dar una opinión entre otras.
- Anticipar las reacciones de los estudiantes durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje.
- Definir las actividades generales que pueden estar determinadas por la explicación de los conocimientos, los materiales que se van a usar y el tiempo que se destinará para cada actividad.

A partir de lo indicado podemos afirmar que las estrategias de enseñanza posibilitan:

- Una situación en la que el aprendizaje del estudiante se convierta en una experiencia vital, que se integra a los aprendizajes anteriores que posee.
- La participación de todos y cada uno de los estudiantes en el trabajo en equipo, interactuando con el docente y con los integrantes del grupo.
- Que el estudiante construya sus propios aprendizajes con la mediación del docente quien le brinda todas las condiciones necesarias para su desarrollo.

A respecto sobre esto se plantea cuatro fases que esquematizan la estrategia de enseñanza, a saber:

- 1.- Plantear situaciones problemáticas que generen interés.
- 2.- Proponer a los alumnos el estudio cualitativo de las situaciones problemáticas planteadas y la toma de decisiones para señalar problemas precisos.
- 3.- Orientar el tratamiento científico de los problemas propuestos.
- 4.- Plantear el manejo reiterado de los nuevos conocimientos en una variedad de situaciones.

La secuencia de procedimientos incluirá:

- a.- La identificación y clarificación de las ideas que ya poseen los estudiantes.
- b.- La puesta en cuestión de las ideas de los estudiantes a través del uso de contraejemplos.

- c.- La introducción de nuevos conceptos, bien mediante “torbellino de ideas” de los alumnos, o por presentación explícita del profesor, o a través de materiales de instrucción.
- d.- Proporcionar oportunidades a los estudiantes para usar las nuevas ideas y hacer así que adquieran confianza en las mismas.

Estas estrategias comprenden todos los procedimientos, métodos y técnicas que plantea el docente tomando en cuenta las características psicológicas de los estudiantes y el conocimiento a desarrollar, para que estos construyan sus aprendizajes de una manera autónoma. Para ello es necesario que el estudiante sea capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, posea las estrategias de aprendizaje llamadas metacognitivas que tomando lo señalado tienen que ver con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos y con el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

Por ello para planificar algunas estrategias dentro del proceso de enseñanza de las ciencias, se deben tomar en cuenta algunas recomendaciones tales como:

- a.- Antes de decidir y preparar las estrategias se debe organizar un esquema gráfico del conocimiento que se quiere trabajar con los estudiantes. Hacer este esquema le puede permitir:
- b.- Analizar qué posibles actividades se podrían hacer sobre ese conocimiento.
- c.- Decidir por qué tema es mejor comenzar.
- d.- Anticipar cuántas sesiones se va a necesitar para los distintos temas y organizarlos.
- e.- Analizar qué partes podrían relacionarse con lo que los estudiantes ya saben.
- f.- A lo largo del desarrollo de un conocimiento y en las diferentes sesiones se debe realizar actividades en las que el estudiante asuma protagonismo y llegue al conocimiento por ellos mismos sin necesidad de que sea el docente quien lo presente .Por ejemplo:
- g.- Organizar juegos o actividades en los que los estudiantes deban reinventar los conceptos.

- h.- Proponer el desarrollo de proyectos de investigación para que los estudiantes descubran los fenómenos y recojan información por ellos mismos.
- i.- Proponer la utilización de formas de expresión no verbal como dramatizaciones, pintar, escribir canciones, cuentos o poesías en relación al conocimiento.
- j.- Desarrollar experiencias directas de contacto con el fenómeno que se está estudiando: excursiones, experimentos, visitas, entrevistas a personajes claves.
- k.- Plantear a los estudiantes problemáticas que requieran una sola solución: obtener una respuesta, descubrir una incógnita, elaborar un plan de acción, etc.
- l.- Plantear discusiones sobre temas controvertidos o que no tienen una única respuesta.
- m.- Plantear el desarrollo de proyectos con una finalidad concreta: realizar una tarea, elaborar un producto, obtener un resultado. **Tobón (2005).**

Estrategias constructivistas para la enseñanza de las ciencias:

Tomando en cuenta que las estrategias parte de una actividad diseñada por el docente, queremos presentar y analizar las planteadas por (Gutiérrez Rufina, Marco Berta y otros 1990: 171) que se pueden utilizar para programar las unidades didácticas¹ o la sesión de aprendizaje para la enseñanza de las ciencias tales como:

Exposición de actividades.- Consiste en preparar una serie de actividades en torno a un conocimiento determinado que los estudiantes deben realizar. Las actividades deben ser sencillas y de corta duración y requiere que el docente las planifique con anterioridad. Es útil para introducir un tema, para facilitar el que los estudiantes sean conscientes de sus ideas y para ocasionar interrogaciones.

Demostración experimental.- El docente realiza un experimento para toda la clase cuya finalidad consiste generalmente en comprobar alguna ley o principio. Es útil para iniciar un conocimiento y dejar que los estudiantes expresen sus ideas. También puede utilizarse para apreciar los cambios que han experimentado las ideas de los estudiantes para interpretar unos fenómenos, para suscitar hipótesis, observar y tomar datos, planificar experimentos o confrontar ideas.

Exposición.- El docente al utilizarla requiere mantener un clima de interés en el aula por ello es necesario que adecue el conocimiento al nivel de los estudiantes, enlace su exposición con preguntas abiertas que inviten a razonar, reduzcan la transmisión de hechos científicos y relacione la amenidad con el interés de estos. Esta estrategia puede emplearse cuando se inicia o se resume, o se aclara, o se comenta, o se recapitula un tema. También puede utilizarse para convocar a algún especialista a una charla o conferencia sobre un determinado tema de actualidad, para motivar al estudiante planteándole desde diversos aspectos problemas de Interés.

Búsqueda de información.- Supone que el docente diseñe actividades que lleven a los estudiantes a buscar y obtener datos, recopilarlos, consolidarlos respecto de las temáticas estudiadas que lo lleven a examinar soluciones para los problemas propuestos y tengan bases para fundamentarlos en discusiones de manera sistemática y organizada. Para ello deben elegir actividades como: visitar bibliotecas y hemerotecas, editoriales, laboratorios, institutos científicos, industrias, comercios, internet. “Podríamos decir que los problemas son aquellos cuestiones que despiertan en los alumnos curiosidad, ganas de saber y la necesidad de pensar en distintas estrategias para hacerlos frente. Por lo tanto, los problemas deben ser definidos desde la “lógica” de los estudiantes y no desde nuestra lógica de adultos”.

Discusión en pequeños grupos.- No es solo juntar a los estudiantes sino garantizar que las interacciones sean positivas y que efectivamente el intercambio sirva para el aprendizaje. Es decir que participen con interés, pongan atención a lo

que hacen, expresen curiosidad, hagan propuestas, tengan iniciativas, opinen, expresen sus saberes, expongan y muestren sus trabajos.

Se puede llevar a cabo la discusión: por medio del interrogatorio directo al grupo, a partir del trabajo en equipo, actuando el docente como moderador y guía para ayudar a que los grupos lleguen a conclusiones razonables, interviniendo solo cuando sea necesario o cuando el grupo lo solicite, asesorando a los estudiantes para que organicen y lleven a cabo la discusión de la forma en que ellos lo desean. Es una estrategia muy útil para que los estudiantes sean conscientes de sus ideas y de las de otros, permite crear un clima de integración para intercambiar saberes, formular interrogantes, hacer deducciones dar respuestas, además promueve la confianza. Por lo que requiere que el docente actúe como facilitador dándole protagonismo al grupo, asignando responsabilidades individuales y grupales.

Puesta en común de los trabajos.- Este tipo de estrategia puede dinamizarse si las exposiciones se apoyan con materiales audiovisuales y teniendo en cuenta el tiempo para la presentación de los trabajos desde una dinámica que permita el diálogo e intercambio de opiniones.

Tareas escritas.- Representadas por expresar sus ideas personales sobre un tema, expresar las ideas del grupo, resumir el trabajo realizado, expresar sentimientos y actitudes entre otras.

Exploración bibliográfica.- Sesiones planteadas desde esta estrategia sirven para:

- Introducir a los estudiantes en el manejo de fuentes.
- Ayudarles a desarrollar la capacidad de planificar esquemas de trabajo personales.
- Promover la capacidad de elaborar personalmente los datos de diversas fuentes.
- Diferenciar los tipos de datos que presentan distintas fuentes (ejemplo: datos científicos, opiniones, especulaciones, etc.).

Lectura y comentario de textos.- El comentario de textos es una estrategia que puede resultar de suma utilidad para poner de manifiesto las ideas de los estudiantes sobre conceptos y términos científicos como para comprobar el nivel de comprensión de los mismos. Se puede utilizar para conocer la historia de la ciencia, los aspectos humanos y éticos de la ciencia, su influencia histórica, sus implicancias sociales, controversias científicas, entre otras.

Trabajo de campo.- Sirven para tratar los conocimientos que se refieren al medio ambiente, ecosistema, la ciencia en la industria, fuentes de energía, entre otros. Requieren una cuidadosa preparación existen cuatro preguntas básicas a resolver antes de realizar una salida:

- ¿Por qué se sale?
- ¿Cómo se prepara el trabajo?
- ¿Cómo se va a llevar a cabo en el lugar elegido?
- ¿Cómo continúa el trabajo en el aula tras la salida?

El objetivo es fomentar una relación cada vez más agradable y respetuosa entre los seres humanos, las plantas, los animales y el medio ambiente en general, a través de una acción pedagógica, participativa y recreativa. **Nieto Ortega (2008).**

Juegos de simulación y dramatización.- Permiten que los estudiantes se involucren en una situación problemática en relación con la que deben tomar decisiones y prever sus consecuencias. Estos tipos de estrategias son útiles para tratar los conocimientos relacionados con la contaminación ambiental, ya que permite a los alumnos analizar situaciones problemáticas y “jugar” a planear soluciones alternativas, pudiendo experimentar el manejo de reglas, principios de interacción y toma de decisiones. Además, el juego promueve la socialización e interacción entre los estudiantes y la motivación, al ser un modo nuevo de aprender o afianzar los conocimientos.

Después de estas explicaciones podemos señalar que las estrategias de enseñanza en sí mismas no propician la actividad o pasividad del estudiante. Esto depende de la atinada selección, organización y aplicación que el docente haga de los procedimientos, para lograr los objetivos propuestos (Tricárico, Hugo 2005 b: 51). Cuando estas condiciones son deficitarias o no están presentes, el aprendizaje que se realiza es más superficial y, llevado al límite, puede ser un aprendizaje mecánico, caracterizado por un escaso número de relaciones que pueden establecerse con los esquemas de conocimientos presentes en la estructura cognoscitiva y, por consiguiente, fácilmente sometido al olvido. **Gutiérrez R, et al (1990), Tobón (2005), Pozo y Gómez (1997), Tricarico, Hugo (2005).**

Gestión de Calidad

Sostiene; que la gestión de calidad es “el conjunto integral de principios, fundamentos y actividades necesarias para crear, planificar, realizar, evaluar y mejorar la gestión de una institución a través de mejoramiento continuo de liderazgo, satisfacción de necesidades de clientes externos, desarrollo de las personas en la organización, uso de la información, optimización de los procesos de apoyo, articulación de la institución con otras organizaciones, la economía, sociedad y preocupación por el ambiente. Implica la capacidad de ir más allá de los modelos convencionales del pensamiento y moldear ideas nuevas y originales”. **Ministerio de Educación (2001).**

Otros Consideran que la Gestión Educativa en el Centro Educativo es el conjunto articulado de acciones de conducción de un Centro Educativo a ser llevadas a cabo con el fin de lograr objetivos contemplados en el Proyecto Estratégico Institucional (PEI). Las acciones de conducción deben estar planificadas. En ellas se deben prever e identificar las estrategias necesarias para convertir lo deseado, valorado y pensado en realidades educativas. La Gestión Educativa se enmarca dentro de un Proceso de Planificación Estratégica, para lograr las propias capacidades del Centro Educativo. **Arana, María Elena (1998-79-80)**

Criterios para lograr una buena Gestión Educativa.

Cuatro son los criterios para lograr una buena Gestión Educativa:

- 1.- Conducir las diversas acciones educativas para el logro de metas, y objetivos, creando las condiciones necesarias para su cumplimiento.
- 2.- Desarrollar una cultura democrática y eficiente con responsabilidades definidas dentro de las escuelas, con autoridades que promuevan y potencien sistemas de participación y comunicación.
- 3.- Conseguir que cada uno de los miembros de la comunidad educativa cumpla con sus funciones para lograr las metas y objetivos sobre los que se han tomado acuerdos.
- 4.- Evaluar tanto los procesos como los resultados del servicio educativo para identificar logros, deficiencias y soluciones creativas que la optimicen.

Arana, María Elena (1998-75).

Proceso de Gestión

Los Procesos de Gestión, son el conjunto de acciones de planeamiento, organización, dirección de la ejecución, control y evaluación necesarios para el eficiente desarrollo de la acción educativa.

No se puede conducir acertadamente la ejecución de acciones si no se ha realizado un adecuado proceso de planificación en el cual se prevé las acciones, los equipos que las realizan, los recursos y las formas de evaluación a que se somete el conjunto. Esta evaluación bien conducida es elemento clave para iniciar un nuevo proceso de planificación en donde se corrigen las deficiencias, se refuerzan y materializan las estrategias exitosas. Poner en marcha los Proyectos Educativos Institucionales permite darle sentido a cada uno de estos procesos y a buscar que se cumplan de la mejor manera. Observamos en el siguiente gráfico los Procesos de Gestión. **Arana, María Elena (1998-74).**

Instrumento de la Gestión Educativa.

Ministerio de Educación (Resolución Ministerial N° 0030-2004-ED. Directiva - Año Escolar 2004) Afirma que la Gestión Educativa cuenta con los siguientes instrumentos:

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), es el instrumento de gestión de mediano y largo plazo que define y articula las principales actividades pedagógicas, institucionales y administrativas del Centro o Programa Educativo. Se formula y revisa periódicamente con participación de los diferentes actores educativos y agentes sociales de la comunidad. El PEI deberá contener fundamentalmente la visión-misión, valores, objetivos estratégicos y las propuestas pedagógica y de gestión. Esta información está organizada en la siguiente secuencia:

- 1.- La identidad: principios, fines de la institución, visión, misión y valores.
- 2.- El diagnóstico: incluye la información cualitativa y cuantitativa de la realidad institucional interna y externa; para formular los objetivos estratégicos.
- 3.- Propuesta pedagógica: principios pedagógicos, lineamientos curriculares, perfiles de los actores educativos, procesos pedagógicos y enfoque de evaluación.
- 4.- Propuesta de gestión: organización del centro, estructura, funciones, relaciones con la comunidad, clima institucional, instrumentos y procedimientos educativos.

La formulación y revisión periódica del Proyecto Educativo Institucional requiere de un clima institucional armonioso así como la decidida participación y opinión favorable del Consejo Educativo Institucional. El Proyecto Educativo Institucional es aprobado por Resolución Directoral de la Institución Educativa.

En las redes educativas se formulará un PEI de red en armonía con los requerimientos del entorno socio-cultural respectivo. El Consejo Educativo Institucional evalúa permanentemente el desarrollo y cumplimiento de las metas y actividades derivadas del PEI, en el Plan Anual de Trabajo, Reglamento Interno y demás instrumentos de planeación estratégica. El año lectivo 2004 se inicia en las Instituciones Educativas que tienen formulados o revisados los instrumentos básicos de gestión: PEI, PCC, PAT 2004 y RI 2004, siendo responsabilidad del

Director promover su formulación oportuna.

Proyecto Curricular de Centro (PCC).

El Proyecto Curricular de Centro, es el instrumento de planificación curricular que cristaliza el modelo pedagógico-didáctico contenido en la propuesta pedagógica del Proyecto Educativo Institucional. El Proyecto Curricular de Centro considera:

- 1.- La adecuación de los objetivos generales de la educación sean cognoscitivos, sean competencias u otros en los diferentes niveles educativos.
- 2.- La distribución de las capacidades, contenidos y criterios para la evaluación de las distintas áreas curriculares por ciclos y grados.
- 3.- La distribución del tiempo de libre disponibilidad o tercio curricular para la diversificación del currículo. Esta distribución se efectuará escuchando a todos los maestros del centro educativo y a la comunidad. No es decisión solitaria del Director del centro educativo. Se procurará que haya consenso en el Consejo Educativo Institucional.
- 4.- Las orientaciones para incorporar en las distintas áreas curriculares los contenidos transversales.
- 5.- Las estrategias para el tratamiento y uso de lenguas en el aula (sobre todo para los centros educativos bilingües).
- 6.- El enfoque metodológico institucional, la didáctica, los criterios para el agrupamiento de alumnos y para la organización espacial y temporal de las actividades articuladas con las áreas académicas.
- 7.- El enfoque sobre la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes.
- 8.- La orientación educativa y el plan de acción tutorial, que se organizará en función de las necesidades educativas y desarrollo personal de los alumnos.
- 9.- Los materiales y recursos didácticos.
- 10.- Los criterios para revisar los procesos de aprendizaje – enseñanza y la práctica docente.

11.- La programación de las actividades complementarias y extraescolares, considerando la participación de las familias en los aprendizajes de sus hijos.

El Proyecto Curricular de Centro es aprobado por *Resolución Directoral* de la Institución Educativa.

El Consejo Educativo Institucional evalúa permanentemente el desarrollo del Proyecto Curricular de su respectiva Institución Educativa.

Plan Anual de Trabajo (PAT)

El Plan Anual de Trabajo es un instrumento de gestión derivado del PEI de la Institución Educativa cuya vigencia es de un año. Concreta los objetivos estratégicos del PEI en objetivos anuales o de corto plazo. Sus componentes son: Objetivos y resultados a lograr en el año escolar; metas, actividades, presupuesto, monitoreo, supervisión y evaluación.

En el caso de los centros educativos unidocentes y polidocentes multigrado que conforman la red educativa, cada uno de ellos elabora y presenta su respectivo Plan Anual de Trabajo. En el Plan Anual de Trabajo, junto con los objetivos, metas, actividades, presupuesto, monitoreo, supervisión y evaluación, que se elabora al inicio del año escolar, las instituciones educativas deben considerar las actividades, tales como concursos, desfiles, etc. en las que participarán durante el año, lo cual será comunicado a la instancia intermedia de gestión correspondiente. Estas actividades deberán ser las más significativas e importantes para la formación integral de las niñas y niños, y pertinentes a su contexto. No están obligados a participar en otras actividades no programadas en el Plan Anual de Trabajo. Para la participación en las actividades previstas, tomarán las medidas del caso a fin de evitar la pérdida de horas de clase efectivas y gastos para las familias o los docentes. El Plan Anual de Trabajo es aprobado por Resolución Directoral del Director de la Institución Educativa.

Reglamento Interno (RI)

El Reglamento Interno de la Institución Educativa, es el instrumento de gestión administrativa que regula el funcionamiento de la Institución en el marco del PEI, los otros instrumentos de planeación integral y las normas oficiales vigentes. Establece pautas, criterios y procedimientos de desempeño y de interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. El reglamento interno es actualizado y aprobado anualmente, con la participación del pleno de profesores y distribuido a todos los trabajadores, antes de iniciar el año lectivo. La evaluación del cumplimiento del Reglamento Interno es responsabilidad compartida entre el Director y los miembros de la comunidad educativa. En el caso de los centros educativos unidocentes y polidocentes multigrado que conforman la red educativa, se elabora un solo Reglamento Interno válido para la red y cada Institución Educativa formula su respectivo Manual de convivencia.

Informe de Gestión Anual.

El Informe de Gestión Anual es el resultado del proceso de autoevaluación de la gestión de la Institución Educativa, en base a la ejecución del Plan Anual de Trabajo, Reglamento Interno, Proyectos de mejora educativa o innovación y el cumplimiento del Reglamento Interno, en el contexto del Proyecto Educativo Institucional y de los indicadores de desempeño establecidos colectivamente, para cada caso. Se empieza a formularlo a partir del segundo semestre del año en curso. El Director de la Institución Educativa evalúa y registra los logros y avances de las actividades pedagógicas, en el uso de los recursos, las dificultades encontradas y las recomendaciones emergentes del período escolar. Se elabora con opinión favorable del Consejo Educativo Institucional y luego es aprobado por Resolución Directoral de la institución. El Informe de Gestión Anual sirve de base para la formulación y actualización de los documentos de gestión del año siguiente.

En el caso de los centros educativos unidocentes y polidocentes multigrado que conforman la red, cada Director de Centro presenta su respectivo informe de gestión anual, los mismos que sirven para consolidar la autoevaluación de la red educativa. Las Direcciones Regionales de Educación y las UGEL realizan la

evaluación externa de las instituciones educativas a su cargo, tomando como insumo una muestra de los informes de gestión anual de las instituciones educativas.

Cuadro de Distribución de Secciones y Horas de Clase.

Es el instrumento de gestión pedagógico-administrativa de la Institución Educativa. Es un documento básico de planificación escolar que contribuye a la toma de decisiones para la determinación de las horas efectivas de clase y el empleo del tiempo libre disponibilidad o tercio curricular según el Plan de Estudios. Se caracteriza por ser transversal a los sistemas de: planificación, estadística, presupuesto, administración de personal y escalafón. Para su formulación, la UGEL (reconocida como Unidad Ejecutora del Presupuesto) autoriza con Resolución Directoral UGEL, a más tardar la primera quincena de febrero, las metas de atención para el año 2004 y las plazas necesarias (techo presupuestal) para dicho año.

Las fuentes que se utilizan para la preparación del Cuadro de Distribución de Secciones y Horas de Clase, son: las estadísticas de los dos años 2002 y 2003 y la planilla de pago docente del mes de diciembre 2003, así como el techo presupuestal aprobado. El Cuadro de Distribución de Secciones y Horas de Clase, es aprobado por Resolución Directoral de la Institución Educativa, antes del inicio del año lectivo. Su aplicación contribuye a la toma de decisiones sobre el manejo de personal, la distribución de secciones y horas de clase, al uso adecuado de las horas de libre disponibilidad y el tercio curricular, y a la determinación de las horas efectivas de clase según el plan de estudios. En el caso de los centros educativos unidocentes y polidocentes multigrado que conforman la red educativa cada Director de Centro elabora y aprueba su respectivo Cuadro de Distribución de Secciones y Horas de Clase. El Cuadro de Distribución de Secciones y Horas de Clase es evaluado por el Consejo Educativo Institucional y la UGEL en el marco del Programa de Emergencia Educativa.

Gestión pedagógica en los centros educativos

La Gestión en el Centro Educativo

Ministerio de Educación. Gestión Pedagógica, PLANGED (1995), define que “la administración del Centro Educativo se ha orientado, mayormente, al cumplimiento de las normas emitidas por las instancias superiores. Actualmente se reorienta a brindarle mayores niveles de toma de decisiones, lo cual requiere llevar adelante nuevas ideas que posibiliten constituir al Centro Educativo en un todo orgánico y dinámico formulando proyectos de cambio cualitativo y buscando sus propios caminos para alcanzar las metas trazadas, en la prioridad de brindar una mejor calidad del servicio educativo. La Gestión puede definirse como la conducción de la institución educativa o de cualquier otra actividad. Debe promover el mejoramiento continuo de la calidad y una de sus vías es la conducción del Centro Educativo como un Proyecto Educativo Institucional.

Clima Organizacional

El Clima Organizacional es un tema de gran importancia hoy en día para casi todas las organizaciones, las cuales buscan un continuo mejoramiento del ambiente de su organización, para así alcanzar un aumento de productividad, sin perder de vista el recurso humano. El ambiente donde una persona desempeña su trabajo diariamente, el trato que un jefe puede tener con sus subordinados, la relación entre el personal de la institución académica e incluso la relación docente-alumno, todos estos elementos van conformando lo que denominamos Clima Organizacional, este puede ser un vínculo o un obstáculo para el buen desempeño de la organización en su conjunto o de determinadas personas que se encuentran dentro o fuera de ella, puede ser un factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran. **Goncalves, A. (2000).**

Fundamentos Teóricos:

Derrama Magisterial (2000).- El currículo para ser pertinente debe responder a las características, necesidades y demandas del educando y de la realidad social en proceso de cambio, para lo cual deberá obtener información actualizada acerca del educando y del contexto social dentro del cual se desarrolla el trabajo educativo, y

en este proceso, utiliza el diagnóstico como su instrumento esencial. Al mismo tiempo, el currículo para ser pertinente debe sustentarse en fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos.

1.- Fundamentos Filosóficos.- El currículo debe considerar al hombre en todas sus dimensiones. Tener en cuenta a la persona como “ser”. Ello implica considerar lo relacionado con sus potencialidades, actitudes y sentimientos. Deben merecer especial atención, por lo tanto: el desarrollo armónico de su cuerpo, la sensibilidad y la expresión creativa, la comunicación, el razonamiento inductivo y deductivo, etc. La nueva propuesta curricular debe dar especial énfasis a la información de una persona capaz de buscar permanentemente las verdades que corresponden a la realidad formal y fáctica y a la capacidad de asumir en su vida cotidiana comportamientos que se sustenten en valores éticos, cívicos, ecológicos, estéticos, etc. La educación mediante el currículo, debe preocuparse por formar al hombre en todo aquello que le permita participar activamente como agente productivo de cambio y de desarrollo.

2.- Fundamentos Psicológicos.- ¿Qué características tienen los educandos a los cuales va dirigido el currículo? ¿Cómo es su proceso evolutivo? ¿Cómo aprenden los alumnos en las diferentes etapas de su desarrollo? Son las preguntas que surgen en el proceso de programación y desarrollo del currículo de cualquier nivel o modalidad educativa. Para responderlas recurrimos a los aportes de las Ciencias Humanas, especialmente de las Ciencias Psicológicas. De acuerdo a los avances de la Psicología contemporánea, especialmente de la Psicología Social, sabemos que el desarrollo del ser humano a través de sus diferentes etapas evolutivas no es una variable independiente del medio dentro del cual se desarrolla. Por tanto, si bien existen ciertas leyes y principios generales que explican la conducta humana cuando se quiere explicar ésta desde una perspectiva real, debe hacerse a la luz del ambiente (natural, social y cultural) en el que cada individuo y comunidad humana se desarrollan. Por lo cual es una necesidad

prioritaria realizar investigaciones acerca de las características, intereses, demandas de los niños y los distintos grupos humanos, en los diversos contextos socio-económicos, culturales y geográficos de nuestro país.

3.- Fundamentos Sociológicos y Antropológicos.- Desde el punto de vista sociológico, es innegable que la población peruana no es homogénea. En su interior identificamos sectores muy diversos, cada uno de ellos caracterizado por una determinada forma y concepciones de vida y unido por intereses y aspiraciones propias que necesitamos conocer para respetar. Este conocimiento nos llevará a distinguir qué competencias son socialmente funcionables.

4.- Fundamentos Pedagógicos.- La tecnología educativa en los últimos tiempos ha tenido un gran desarrollo. La Psicología Neo-Conductista, la teoría de sistemas y la cibernética, han contribuido a ellos. La tecnología educativa se ha caracterizado por pretender diseñar, implementar, ejecutar y evaluar las acciones curriculares desde la perspectiva de una “planificación total”, “rígida”, “milimétrica”, en la que se consideran los estímulos y respuestas del aprendizaje humano como “insumos” y “productos”, respectivamente. En esta corriente pedagógica la calidad del aprendizaje se mide por criterios de rapidez y precisión.

Enseñanza Aprendizaje:

Enseñanza.

Ministerio de Educación (2001) Expresa, en el marco de la nuevo Propuesta Pedagógico, la enseñanza es una función de los docentes que consiste principalmente en crear un clima de confianza y motivación en el aprendizaje y en proveer los medios necesarios para que las alumnas y alumnos desplieguen sus potenciales. La enseñanza se concreta en el conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los estudiantes en el proceso personal de construcción de sus aprendizajes. En esta perspectiva el profesor actúa como mediador efectivo cognitivo del proceso de aprendizaje. Las funciones de mediación se ponen de

manifiesto cuando el profesor guiado por su intencionalidad, cultura y sentimientos organiza situaciones de aprendizaje y les imprime el significado es decir las ubica en el contexto del adolescente y las hace trascender de aquí y ahora hacia el futuro y hacia el contexto la vida incluso hace perceptible aquellas situaciones estimulantes que en un momento pueden haber pasado inadvertidas para los alumnos y alumnas. El ejercicio de la meditación afectivo-cognitiva exige del docente una mayor capacidad profesional. Debe conocer muy bien a los estudiantes. Estar muy atento a las situaciones que se susciten para usarlas desde el punto de vista pedagógico y saber compatibilizar sus propuestas de trabajo con las de ellos, principalmente en relación con determinados contenidos. Los Docentes realizan bien su función cuando logran motivar a las alumnas y alumnos en relación con el aprendizaje significativo y generan las condiciones necesarias para que tomen conciencia de las posibilidades y construyan sus aprendizajes aplicando estrategias apropiadas y elevando cada vez sus niveles de abstracción y de trabajo.

Condiciones de Enseñanza-Aprendizaje.

Cavero Galimidi (2002).- Manifiesta para que el aprendizaje tenga lugar y se logren los resultados previos deben existir determinadas condiciones, estas pueden ser internas si se refieren al sujeto que aprende o externa, si se refiere a los distintos componentes de la situación de aprendizaje, que sirven para estimular las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Condiciones Internas.- Para que el aprendizaje tenga lugar, el sujeto debe poseer ciertas capacidades, experiencias previas, motivaciones, el conjunto de dichos aspectos son las condiciones internas. Por ejemplo, no se puede aprender a multiplicar si no se sabe sumar, la habilidad para sumar es una condición interna necesaria para aprender a multiplicar. En realidad las condiciones se refieren por un lado a las capacidades previamente adquiridas. Por ejemplo: para comprender el principio “sin motivación no hay aprendizaje” es necesario comprender primero los conceptos de motivación y de aprendizaje: para aprender la habilidad de manejar el microscopio, es necesario conocer los distintos elementos que se

refieren a su funcionamiento; para aprender a “elaborar un esquema” es necesario previamente aprender a resumir, etc.

Condiciones Externas.- Para que el aprendizaje se produzca es necesario que el sujeto posea ciertas condiciones internas. Pero al mismo tiempo se den determinadas condiciones externas, que actúan en forma independiente. Por ejemplo. Un sujeto posee capacidades previas necesarias para aprender a resolver una ecuación y para aprender el vocabulario en idioma extranjero. Las condiciones externas para lograr los dos aprendizajes deben ser diferentes, porque es distinto el resultado buscado; las actividades que el sujeto debe realizar en ambos casos serán diferentes.

Situación de Enseñanza-Aprendizaje.

Cavero Galimidi (2002).- Considera en la situación de enseñanza-aprendizaje: El aprendizaje tiene lugar en un determinado contexto y en un determinado momento. Por ejemplo. Si analizamos un aula en la cual se realizaba un proceso de enseñanza aprendizaje, podemos ver que hay alumnos y docentes, que interactúan entre sí, existen determinados resultados que se desean lograr, el docente emplea tácticas de enseñanza. Los alumnos realizan actividades, se emplean recursos auxiliares para facilitar el proceso. Todos estos elementos componen una situación de enseñanza aprendizaje.

Elementos de la Situación de Enseñanza-Aprendizaje. La situación enseñanza-aprendizaje puede analizarse desde el punto de vista descriptivo, analizando los elementos que lo componen. Dichos elementos son el grupo humano. Constituido por docentes y alumnos que se interrelacionan entre sí, los objetivos o resultados de aprendizaje que se desean lograr y que son las conductas que los alumnos deben adquirir, sean del tipo intelectual psicomotriz o afectivo; y todos los elementos seleccionados y organizados por el docente, para crear las condiciones que permitan a los alumnos lograr los resultados esperados. Dentro de los elementos se encuentran los contenidos. Las técnicas de enseñanza, las actividades realizadas por el docente y los alumnos y los recursos auxiliares. Los

elementos que integran la situación de enseñanza-aprendizaje se hallan estructurados de modo de facilitar el proceso correspondiente; cada uno de ellos por sí en relación con los demás cumple una función que permite el logro de los objetivos previstos.

Fase en el proceso de la enseñanza.

Trahtemberg León (1999).- Expresa que la enseñanza implica fundamentalmente conocer las condiciones internas del sujeto. Determinar los resultados a lograr, seleccionar y estructurar las condiciones externas sobre la base de los elementos mencionados de modo que se produzcan las experiencias del sujeto que le permitirán alcanzar los resultados, los que a su vez serán una adecuada base para un nuevo proceso. Si se analiza las distintas actividades implicadas en el proceso de enseñanza se encuentran finalmente tres: a) planificar las situaciones de aprendizaje b) conducir dichas situaciones c) evaluar los resultados logrados y la calidad del aprendizaje en dichas situaciones planeadas.

Conducción del aprendizaje.

Capela et al (1999).- Se llama conducción del aprendizaje a aquella fase del proceso de enseñanza en la que se ponen en práctica todos los aspectos previamente planificados. Implica fundamentalmente la realización de actividades por parte del docente y de los alumnos.

El docente empleará estrategias de enseñanza que determinarán distintas formas de organizar las actividades de los alumnos. Estos podrán trabajar en forma individual en pequeños grupos, en forma colectiva. Las actividades serán variadas y estarán en función de los objetivos que pretende lograr. En esta fase de las actividades del docente fundamentalmente son: Establecer las motivaciones necesarias; presentar los objetivos de trabajo; relacionar el nuevo aprendizaje con los conocimientos y experiencias previas; dirigir la atención de los alumnos y en las actividades por los caminos correctos; proporcionar información sobre los resultados obtenidos, estimular la generalización y la transferencia, evaluar continuamente la tarea realizada.

La concepción neurofisiológica

LLanes Álvarez (2000).- Las concepciones neurofisiológicas relacionadas con el aprendizaje, donde se establece la participación de los hemisferios cerebrales en este proceso, se han desarrollado de una forma espectacular en los últimos años, a tal grado, que se ha llegado a plantear que el comportamiento del cerebro del individuo está indisolublemente ligado a su estilo de aprendizaje; que según su forma de funcionamiento o estado fisiológico, así como del subsistema nervioso central en un sentido más general, así serán las características, particularidades y peculiaridades del proceso de aprendizaje del individuo. La unidad estructural y funcional del subsistema nervioso central es la neurona. Su principal representante es el cerebro, con un peso aproximado de unos 1 500 gramos en un individuo adulto y constituido por aproximadamente 10 000 millones de neuronas, altamente especializadas y, a la vez, interrelacionadas, que conforman una red compleja y con posibilidades de recibir información, procesarla, analizarla y elaborar respuestas. En el proceso de aprendizaje, que lleva al conocimiento de aspectos concretos de la realidad objetiva, el influjo o entrada de información tiene lugar a través de estructuras especiales conocidas con el nombre genérico de receptores o analizadores sensoriales: el visual, el auditivo, el táctil, el gustativo y el olfatorio. En estos analizadores, debidamente estimulados, se originan señales electromagnéticas (llamadas potenciales de acción) que se trasladan hacia el subsistema nervioso central por vías centrípetas específicas. Las señales electromagnéticas son precisamente las portadoras de la información sobre el cambio ocurrido en el entorno del individuo; ellas llegan finalmente a diferentes áreas o fondos neuronales del subsistema nervioso central donde dejan una huella, reflejo del cambio ocurrido que, de producirse sobre la base o como consecuencia de determinada cantidad y calidad de información recibida, quedará retenida en forma de memoria neuronal o nerviosa y que se va a expresar fenoméricamente, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, como conocimiento, fruto de lo que se ha aprendido a partir de una estimulación adecuada, en cantidad y calidad, de los mencionados analizadores sensoriales, por separado o en grupo. El cerebro es, con certeza, un órgano totalmente original en el universo y un universo en sí mismo. Constituye, en su conjunto, el sustrato material de la neuropedagogía

centrada en la interacción entre el referido órgano y el comportamiento de los llamados sistemas de aprendizaje, en los cuales las neuronas se relacionan funcionalmente por medio de las llamadas estructuras sinápticas para establecer cadenas, más o menos largas según el número de integrantes, y constituir así los llamados en gramas sensoriales o de influjo informacional y los de tipo motor (que tienen como sustrato material a vías centrífugas que partiendo del subsistema nervioso central llegan a los efectores), en correspondencia con las respuestas emitidas a partir de situaciones informacionales específicas o de otras parecidas. La concepción neurofisiológica del aprendizaje no es antagónica con ninguna otra concepción al respecto, todo lo contrario, es complemento de todas, por separado y en su conjunto, por cuanto, desde la más simple sensación hasta el más complejo pensamiento, juicio, idea, emoción o interés, no se desarrollarían y surgirían como tales sin la existencia de un sustrato material neuronal que, debidamente interrelacionado en sus unidades constitutivas e influenciado por los múltiples factores físicos, químicos, biológicos y sociales del entorno del individuo, constituye la fuente originaria de todos ellos.

Método de Enseñanza.

Gilper C. (2000).- En sentido general método quiere decir “camino para llegar a una meta o fin”. Dicho en otras palabras es la manera lógica y funcional de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar un fin propuesto de antemano. En el campo específico el método de enseñanza está referido al conjunto de operaciones mentales; así como a los procedimientos, forma y técnicas de organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje para los alumnos logren determinados objetivos en un tiempo establecido por el programa de enseñanza.

El diseño y aplicación de los métodos de enseñanza deben responder a los siguientes criterios pedagógicos:

- a.- Deben promover un aprendizaje integral en los alumnos superando la simple transmisión memorista de los conocimientos para poner énfasis en el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes orientadas hacia un

aprendizaje teórico y práctico con capacidad para lograr la solución de problemas.

- b.- Los procedimientos y formas de operaciones mentales que ponen en acción los métodos de enseñanza deben estar orientados a desarrollar tanto el pensamiento convergente como el pensamiento divergente, de manera tal que logren en los alumnos formar conductas creativas.
- c.- Deben promover la participación activa de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, desarrollando nuevos tipos de relación docente alumno.

Medios didácticos y recursos educativos

Ministerio de Educación (2000).- Teniendo en cuenta que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, con unas piedras podemos trabajar las nociones de mayor y menor con los alumnos de preescolar), pero considerando que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica, distinguimos los conceptos de medio didáctico y recurso educativo.

Medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química.

Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

Funciones que pueden realizar los medios.

Cavero Galimidi (2002).- Según como se utilicen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los medios didácticos y los recursos educativos en general pueden realizar diversas funciones; entre ellas destacamos como más habituales las siguientes:

- **Proporcionar información.** Prácticamente todos los medios didácticos proporcionan explícitamente información: libros, vídeos, programas informáticos.
- **Guiar los aprendizajes** de los estudiantes, instruir, como lo hace un libro de texto por ejemplo.
- **Ejercitar habilidades,** entrenar. Por ejemplo un programa informático que exige una determinada respuesta psicomotriz a sus usuarios.
- **Motivar,** despertar y mantener el interés. Un buen material didáctico siempre debe resultar motivador para los estudiantes.
- **Evaluar** los conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos. La corrección de los errores de los estudiantes a veces se realiza de manera explícita (como en el caso de los materiales multimedia que tutorizan las actuaciones de los usuarios) y en otros casos resulta implícita ya que es el propio estudiante quien se da cuenta de sus errores (como pasa por ejemplo cuando interactúa con una simulación)
- **Proporcionar simulaciones** que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación. Por ejemplo un simulador de vuelo informático, que ayuda a entender cómo se pilota un avión.
- **Proporcionar entornos para la expresión** y creación. Es el caso de los procesadores de textos o los editores gráficos informáticos.

Capacitación docente

García LLanes (1999).- Una de las vías esenciales para la capacitación del docente universitario en su preparación pedagógica para enfrentar los retos que impone a la Educación Superior el nuevo milenio lo constituye la investigación-acción en su modalidad de investigación colaborativa.

Ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica (física, matemáticas) sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

La capacitación docente.- La capacitación se concibe y utiliza como un medio para desarrollar la capacidad del docente a la reflexión, la toma profesional de decisiones en el aula y debe ser un proceso continuo. He leído sobre el relanzamiento de Educar y lo expresado por el Ministro de Educación Señor Daniel Filmus que se propone desde este espacio abordar la capacitación docente, la formación profesional y la conectividad y sentí el deseo de expresar alguna idea acerca del tema.

Partiendo de que todos los docentes pueden crecer y desarrollar habilidades en el uso de la tecnología a partir de lograr romper con las pre concepciones y atento a los contextos individuales, se entiende la capacitación a docentes como un proceso formativo que comprende un conjunto de experiencias positivas reales, estrategias para desarrollar habilidades de análisis y síntesis, un espacio donde los docentes encuentren posibilidades y no límites en su práctica docente cotidiana y también buscando que logren realizar una buena relación entre la educación y la tecnología. Métodos y mecanismos de capacitación docente que puedan ser adaptados para mejorar el aprendizaje en el aula, maneras promisorias e innovadoras en capacitación docente convertidas en instancias de las mejores prácticas, es el gran desafío.

La experiencia me dice que la capacitación docente es efectiva si está basada en el trabajo áulico. Cuanto más pronto los docentes en capacitación entren en contacto con situaciones de la vida real basadas en la práctica profesional, más efectiva será la capacitación. La práctica como vivencia inyecta una dosis de realidad al proceso de capacitación y complementa el proceso de conocimiento. La

capacitación se concibe y utiliza como un medio para desarrollar la capacidad del docente a la reflexión, la toma profesional de decisiones en el aula y debe ser un proceso continuo. El fundamento de una enseñanza efectiva se establece con la adquisición de estas habilidades. Una vez adquiridas son aplicables independientemente de la currícula y de la población de estudiantes y una vez desarrolladas, son precisamente estas habilidades las que se refuerzan a través de la práctica continua. La oportunidad de intercambiar experiencias, asumir proyectos conjuntos, y aprender de otras maneras unos de otros, son innovaciones para pensar la enseñanza y reflexionar sobre ella, así como oportunidades de compartir experiencias relacionadas con nuevas prácticas o estrategias para desarrollarla y se convierten en poderosas herramientas de aprendizaje. La capacitación también es efectiva cuando el sistema educativo está estructurado para prestar apoyo a las actividades de capacitación ofrecidas lo cual permite que no se produzca insatisfacción en la capacitación docente.

Relación docente alumno:

Pacheco *et al* (1995).- Los alumnos necesitan y quieren una escuela exigente, con profesores competentes, un ambiente donde no se sientan abandonados o tratados como oyentes pasivos de la información disponible, sino donde cada persona se sienta estimulada para el trabajo y para la adquisición de un depósito de competencias multidimensional, donde se crucen los saberes, se amplíen los conocimientos y se puedan articular las diferentes dimensiones de la personalidad. Los jóvenes alumnos rechazan cada vez más la escuela del consumo, donde cumplen sobre todo con un calendario, obligados a permanecer lejos del mercado de trabajo durante un tiempo cada vez más largo. Muchos alumnos quieren participar con mayor intensidad en la vida de las escuelas y no son incentivados para ello por medio de soluciones institucionales nuevas, por nuevos conceptos de gobernabilidad de las instituciones educativas. Y para que tales ambientes se creen, estas instituciones tienen que cambiar mucho.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos se presenta las siguientes conclusiones:

5.1. Conclusiones.

1. Efectivamente, el rendimiento en lectura de los alumnos de sexto grado se encuentra por debajo de lo esperado para su grado académico y para el calendario escolar del Ministerio de Educación del año en que fueron evaluados.
2. El Cuestionario de Actitudes hacia la lectura constituido especialmente para los fines de la presente investigación es un instrumento válido y confiable para la muestra evaluada. Las actitudes hacia la lectura de los niños y las niñas evaluadas de la I. E Ruy Guzmán Hidalgo son favorables tendiendo esto a mejorar.
3. No existe relación entre las dos variables del estudio: el nivel de comprensión de lectura y actitudes hacia la lectura; con lo cual se concluye que el bajo rendimiento en comprensión de lectura de los alumnos del sexto grado de primaria, se deben a otras variables o causas diferentes a las actitudes.

5.2. Recomendaciones.

- Convocar el apoyo de especialistas en pedagogía e inserción curricular como situación trascendental, para inducir cambios acordes con la realidad en cuanto a actitudes y comprensión lectora en las nuevas generaciones ya que con la educación se pueden lograr muchos objetivos que pudiesen ayudar a una mejor formación de los estudiantes.
- El Ministerio de Educación debe proponer a las Instituciones Educativas el desarrollo Curricular del Área de actitudes y comprensión lectora de acuerdo al avance tecnológico actual.
- Las Instituciones Educativas deben hacer en lo posible que su Plana Docente se capaciten permanentemente ya esto mejorara el nivel de enseñanza de los educandos en todos los niveles.
- Continuar con similares estudios sobre aptitudes hacia la lectura y comprensión lectora en otros Centros Educativos principalmente de la Región Loreto, para determinar en que grado de aceptación o aprobación se encuentran los estudiantes sobre este tema.
- Por último, a manera de sugerencia y tomando en cuenta que el poseer actitudes favorables o desfavorables hacia la lectura va más allá del rendimiento en lectura, se podría pensar en la posibilidad de que en un futuro estudio sobre el mismo tema se hiciera uso de una metodología de evaluación distinta, con lo que quizás se obtendrían diferentes resultados. Esto último debido a que algunas investigaciones sobre el tema han dado cuenta de ciertas dificultades al evaluar actitudes con instrumentos como inventarios y autorreportes esto según **(Cueto et al. 2003 y Lewis, 1980)**.

CAPITULO VIII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliende, F. Condemarín, M. (1990). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo de Santiago de Chile: Andrés Bello.

Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Arana, María Elena (1998-74) “Administración Educativa. Imprenta Editora La Marina S.A Lima pag. 74.

Arana, María Elena (1998-75) “Administración Educativa. Imprenta Editora La Marina S.A Lima-Perú 1^{era} Edición.

Arana, María Elena (1998-79-80) “Administración Educativa. Imprenta Editora La Marina S.A Lima-Perú 1^{ra} Edición.

Baron, R. (2005). Psicología Social. Madrid: Pearson.

Bolaños, Fernando (1998) “Estrategias didácticas. Serie de módulos de autoaprendizaje “Universidad Peruana Cayetano Heredia” 1^{era} Edición. Lima.

Banco Mundial (2000) Educación en una encrucijada: retos oportunidades para el siglo XXI.

Caimey, T. (1992). Enseñanza de la Comprensión Lectora. Madrid: Morata.

Calero. P. M (1998) “Hacia la excelencia de la educación”. Editorial San Marcos. Lima-Perú. 201 pag.

Carreño, B. (2004). La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de Lima: primaria Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Claux, M & La Rosa, M. (2004). La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa. Lima: PUCP.

Cueto, S.; Andrade, F. & León, J. (2003). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. Recuperado el 17 de mayo de 2005, de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/dt44-actitudes-estudiantes.pdf>

Cuetos, F. (1996). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.

Cavero Galimidi, Samuel (2002) Tecnología de la Enseñanza y del Aprendizaje. Instituto para el Desarrollo, Democracia y Paz. Trujillo-Perú.

Capela Riera, Jorge y Sánchez Moreno Yzaguirre, Guillermo (1999) Aprendizaje y Constructivismo. Massey and Vanier. Lima-Perú.

Cárdenas, S. Enrique (1998) Diccionario de Pedagogía y Psicología. Bachillerato Escolar. Editorial: AFA. S.A Lima-Perú.

Calero P. Mavilo (1997). Tecnología Educativa – Realidades y Perspectivas - . Editorial San Marcos. Lima – Perú.

Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemática. Málaga: Ediciones Aljibe.

De Vega, M. (1990). Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.

Devis (2000). La comprensión lectora. Ed. Praxis, Barcelona-España.

Derrama Magisterial, Encinas (2000). Forum internacional de educación. Lima-Perú.

Daniel Cassany (2001). Enfoque práctico para la comprensión lectora. Madrid: Síntesis.

Diccionario de Educación Especial. (1991). Barcelona.

Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College.

Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona* 6,99- 134.

Estrada (1990), Características de las actitudes. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota.

El Peruano (1999) Currículum de Formación Docente. Lima-Perú.

Fazio (1989). Las actitudes de los alumnos de educación primaria. Ed. Praxis, Barcelona-España.

Fishbein y Ajzen (1985), Modelo de actitudes referente al campo afectivo. Grupo Editorial. S.A. Barcelona – España.

González, A (2004). Estrategias de comprensión lectora. Madrid: Síntesis.

Gutiérrez, Rufina et al (1990) “Enseñanza de las Ciencias en la Educación Intermedia”. Madrid. Ediciones Riald. S.A.

García Llanes, José Luís (1999) Formación del Profesorado. Necesidades y Demandas. Ed. Praxis, Barcelona-España.

Goncalves, Alexis. (2000). Fundamentos del Clima Organizacional. Sociedad Latinoamericana para la calidad (SLC). Lima-Perú.

Gispert, Carlos (2000). Enciclopedia General de la Educación. Tomo I. Océano Grupo Editorial. S.A. Barcelona – España.

Jurado, F.; Bustamante, G. (1997). Los procesos de lectura: hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Kussama, M.; Angeli dos Santos, A, & Fernández, F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. Lectura y Vida. (2),26-33.

Lazarus, B. y Callahan, T. (2000). Attitudes toward Reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. Reading Psychology, 21, 271-282. Recuperado el 01 de junio de 2007, de la base de datos EBSCOhost.

Lewis, J. (1980). The relationship between attitude toward reading and Reading succes. Educational and Psychological Measurement, 40 (1), 261-262. Proporcionado el 11 de junio de 2007, por la British Library, www.bl.u

Llanes Álvarez, María Rosa (2000). Pertinencia de las Ciencias Básicas biomédicas en la Formación Profesional en el Proyecto Policlínico Técnico Universitario. Lima-Perú.

Manzo, A (1993). Litteracy Disorders: holistic diagnosis and remediation. Orlando:Harcourt Brace jovonovich.

McDavid, J. (1979).Psicología y conducta social. Mexico D.F.: Limusa.

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005). Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004: Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos: segundo grado de primaria, sexto grado de primaria. Lima: MED/UMC.

Ministerio de Educación Gestión Pedagógica (1995). PLANCGED.

Ministerio de Educación (Resolución Ministerial N° 0030-2004-ED. Directiva - Año Escolar 2004)

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa; y Grupo de Análisis para el Desarrollo (2001). Fundamentación de la evaluación de actitudes en la evaluación nacional del 2001. Recuperado el 10 de junio de 2005, de,http://www.minedu.gob.pe/umc/2001/doctec/evanac2001_fundamentación.p.

Ministerio de Educación (2001) “Manual para Docentes de Educación Primaria”.

Morles, A (1999).El proceso de la comprensión en lectura. Revista Latina de Pensamiento y lenguaje, 4 (28), 279-293.

Ministerio de Educación (2000) Programa Curricular Básico de Educación. Lima-Perú.

Ministerio de Educación (2011-2012) “Lineamientos de las Políticas del Sector.

Nieto Ortega (2008) “El camino de la Salud, Manual de Normas Técnicas y Procedimientos en atención Primaria de la Salud”. Save de Gehildren, 140 pag.

Nisbets et al (2010) “Estrategias de Aprendizajes” Ediciones Santillana S.A 246 pag.

Oskamp, S. (1991). Attitudes and Opinions. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Orsi (1988). Las Actitus en los educandos. Univesrsidad de Castilla-La Mancha.

Pearlman, D. (1985). Psicología Social. México D.F.: Ineramericana.

Pinzás, J. (1986). Del símbolo al significado. Revista de Psicología de la PUCP, 4 (1), 3-13.

Pinzás, J. (1997).Constructivismo y aprendizaje de la lectura. En: Piaget entre nosotros: homenaje en conmemoración al centenario de su nacimiento. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Pinzás, J. (2001).Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Pinzás, J. (2003). Metacognición y lectura. Lima: PUCP. Fondo Editorial.

Puente, A. (1996). Cómo formar buenos lectores. En: Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.

Pozo Juan y Gómez Miguel (1997) “Aprender y Enseñar Ciencia” 3era Edición. Madrid. Ediciones Morada.

Pacheco, A. et al (1995) Didáctica Universitaria, Primera Edición, Lima-Perú.

Schumacher, G. (1988). La comprensión de textos. Lima: Ministerio de Educación.INIDE.

Smith, C. (1990). A longitudinal investigation of Reading attitude development from childhood. *Journal of Educational Research*, 83 (4), 215-219. Recuperado el 01 de junio de 2007, de la base de datos EBSCOhost.

Snow (2001), citado por Gonzáles Trujillo, (2005). Tesis para la obtención del grado de Doctor, elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora. Madrid-España.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Thome, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23 (1), 139-163.

Thome, C & Pinzás, J. (1988). Factors affecting reading achievement in Peru. Annual Meeting AERA. New Orleans.

Thome, C. & Nakano, T. (2001). El rol del maestro de primer grado en el aprendizaje de la lectura en el Perú. En A. Bazán, *Enseñanza y Evaluación de la lectura y escritura: algunos aportes de la investigación y la tecnología* (pp.23-40). Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.

Tabón, Sergio (2005) “Formación basada en Competencias”. Ediciones Bogotá. Ecoe Ediciones Ltda.

Tricarico, Hugo (2005) “Didácticas de las Ciencias Naturales”. 1^{era} Edición. Buenos Aires. Editorial Bonum.

Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley & Sons.

Trahtemberg, León (1999) *Pedagogía para nuestros tiempos*. Ed. Bruño, Lima-Perú.

Trelles, Carmen (2000) *La Docencia Revalorada: Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial*. Lima-Perú.

Vallés, A. (1998). *Comprensión lectora: un programa cognitivo y metacognitivo*. *Signo Educativo* 7 (66), 24-26.

Ysabel Solé (2001). *Enfoque para la comprensión lectora. Vinculado con el contexto social*. Madrid-España.

**DESCRIPCIÓN DE LAS PÁGINAS COMPLEMENTARIAS
ANEXOS O APÉNDICES**

ANEXO N° 01

Análisis de Validez del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura

Resultados de la Validación por criterio de jueces

Ítem	Porcentaje de aprobación	Resultado
1. Prefiero leer libros que tienen letras grandes.	100	Aceptado
2. Me gusta leer en mis ratos libres.	100	Aceptado
3. Cuando hago mis tareas empiezo por aquellas en las que tengo que leer.	100	Aceptado
4. Leo solamente en mi colegio.	86	Aceptado
5. Sólo me gusta leer los libros que contienen dibujos.	100	Aceptado
6. Me gusta leer el periódico.	100	Aceptado
7. Cuando estoy de vacaciones no leo.	86	Aceptado
8. Creo que no soy bueno para leer.	86	Aceptado
9. Cuando necesito información para hacer mis tareas busco en los libros.	86	Modificado según sugerencias
10. No me gusta leer en clase	86	Aceptado

Ítem	Porcentaje de aprobación	Resultado
11. Me gusta más ver televisión que leer.	100	Modificado según sugerencias
12. Cuando hago mis tareas dejo al final aquellas en las que tengo que leer.	100	Aceptado
13. Leo sólo cuando me obligan.	100	Aceptado
14. Me siento feliz cuando me regalan un libro	100	Aceptado
15. No me gusta leer libros que tienen letra pequeña	100	Rechazado según sugerencias
16. Saco voluntariamente libros de la biblioteca.	86	Modificado según sugerencias
17. Soy bueno en lectura	100	Aceptado
18. Prefiero los cursos de números que los de letras	43	Rechazado
19. Sólo leo cuando alguien me acompaña	86	Aceptado
20. La lectura es importante en mi vida	100	Aceptado
21. Prefiero los videos juegos antes que leer.	100	Aceptado
22. Me acerco a un libro por su apariencia	86	Modificado según sugerencias
23. Me gusta más escuchar música que leer	100	Modificado según Sugerencias
24. La lectura es una forma de aprender	100	Aceptado
25. Leo en los puestos de periódicos	100	Aceptado
27. Siempre que salgo a pasear llevo conmigo un libro.	100	Aceptado

Ítem	Porcentaje de aprobación	Resultado
28. Mis papás piensan que soy un buen lector.	100	Aceptado
29. Reviso un libro antes de estudiar con él.	43	Rechazado
30. Me da flojera leer.	86	Aceptado
31. Si tuviera dinero me compraría libros.	100	Modificado según sugerencias
32. Cuando puedo voy a bibliotecas o librerías a buscar información.	100	Modificado según sugerencias
33. Me siento bien cuando leo.	100	Aceptado
34. Me gusta leer cuentos.	100	Aceptado
35. Leo cuando estoy en casa.	100	Aceptado
36. Creo que leer no es necesario en mi vida.	100	Aceptado
37. Rechazo los libros “gordos”.	100	Modificado según sugerencias
38. Me gusta leer novelas	86	Aceptado
40. Me gustan más los cursos en los que tengo que leer.	86	Aceptado
41. Sólo leo cuando lo necesito para hacer mis tareas.	100	Modificado según sugerencias.
42. Mis profesores creen que leo bien.	100	Aceptado
43. Leer es aburrido.	100	Aceptado
44. Me gusta leer revistas.	100	Aceptado
45. Me gusta que me lean en voz alta.	71	Rechazado
46. Leer novelas es fácil.	86	Aceptado

Ítem	Porcentaje de aprobación	Resultado
47. Me gusta leer poemas.	100	Aceptado
48. Me pongo nervioso cuando leo.	100	Aceptado
49. Me gusta leer historietas.	100	Aceptado
50. Prefiero leer que ver televisión.	86	Modificado según sugerencias
51. En navidad pido que me regalen un libro.	86	Aceptado
52. Prefiero que me regalen juguetes antes que un libro.	100	Aceptado
53. Me gusta leer historias de terror.	100	Aceptado
54. Las personas que leen son aburridas.	100	Aceptado
55. Cuando leo un libro nunca me siento solo.	100	Aceptado

ANEXO N° 02.

Cuestionario de Actitudes hacia la lectura

A continuación se presentan una serie de enunciados.

- ❖ Trata de responder a todos ellos con aquello que sientes, piensas o haces.
- ❖ **No existen respuestas malas o buenas**, solo es importante que respondas con la mayor sinceridad.
- ❖ Nadie más que tú va a conocer tus respuestas por lo que no es necesario que escribas tu nombre o apellido.
- ❖ No hay un límite de tiempo, pero trata de responder sin detenerte mucho.
- ❖ **No dejes de responder ningún enunciado.**

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- a) De acuerdo
- b) En desacuerdo

Ejemplo: “Leer es entretenido”

De acuerdo	En desacuerdo
------------	---------------

- ❖ Marca con una **(X)** sobre el recuadro que contenga la opción que exprese mejor tu actitud hacia el enunciado.
- ❖ Si estás de acuerdo en que “leer es entretenido”, coloca una **(X)** sobre el recuadro que dice “de acuerdo”.
- ❖ Si estás en desacuerdo con que “leer es entretenido” coloca una **(X)** sobre el recuadro que dice “en desacuerdo”.
- ❖ Si tienes alguna duda puedes consultar a la persona que está a cargo.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
1. Me gusta leer en mis ratos libres.		
2. Leo solamente en mi colegio.		
3. Sólo me gusta leer los libros que contienen dibujos.		
4. Me gusta leer el periódico.		
5. Cuando estoy de vacaciones <u>no</u> leo.		
6. Creo que <u>no</u> soy bueno para leer.		
7. No me gusta leer en clases.		
8. Me gusta más ver televisión que leer.		
9. Cuando hago mis tareas dejo al final aquéllas.		
10. Leo sólo cuando me obligan.		
11. Me siento feliz cuando me regalan un libro.		
12. Saco voluntariamente libros de la biblioteca del colegio.		
13. Soy bueno en lectura.		
14. Sólo leo cuando alguien me acompaña.		
15. La lectura es importante en mi vida.		
16. Prefiero los videojuegos antes que leer.		
17. Me acerco a un libro por su apariencia.		
18. Me gusta más escuchar música que leer.		
19. Leo en los puestos de periódicos.		

20.	Me gusta leer en mi casa.		
21.	Siempre que salgo a pasear llevo conmigo un Libro.		
22.	Mis papás piensan que soy un buen lector.		
23.	Me da flojera leer.		
24.	Si tuviera dinero me compraría libros.		
25.	Cuando puedo voy a bibliotecas o librerías a buscar información.		
26.	Leo cuando estoy en casa.		
27.	Creo que leer <u>no</u> es necesario en mi vida.		
28.	Rechazo los libros gordos.		
29.	Me gusta leer novelas.		
30.	Leer es fácil.		
31.	Sólo leo cuando lo necesito para hacer mis tareas.		
32.	Mis profesores creen que leo bien.		
33.	Leer es aburrido.		
34.	Me gusta leer revistas.		
35.	Leer novelas es fácil.		
36.	Me pongo nervioso cuando leo.		
37.	Me gusta leer historietas.		
38.	Prefiero leer que ver televisión.		
39.	En navidad pido que me regalen un libro.		
40.	Prefiero que me regalen juguetes antes que un libro.		

41. Las personas que leen son aburridas.		
42. Cuando leo un libro nunca me siento solo		