



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Psicología

Escuela Profesional de Psicología

**Relación entre la comprensión de lectura y el  
rendimiento académico en estudiantes de ambos sexos  
del 3° al 5° grado de secundaria de Lima Metropolitana**

**TESIS**

Para optar el Título Profesional de Psicólogo

**AUTOR**

José Ysaías RÍOS DÍAZ

**ASESOR**

Héctor Manuel HERNÁNDEZ VALZ

Lima, Perú

2010



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Ríos, J. (2010). *Relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico en estudiantes de ambos sexos del 3° al 5° grado de secundaria de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el título profesional de Psicólogo. Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

---

## **Agradecimiento**

A mis hermanos, mis amigos y compañeros de la universidad.

A mis profesores de la universidad quienes supieron transmitir sus conocimientos para mi desarrollo profesional.

A mi Asesor, el psicólogo Héctor Manuel Hernández Valz, por sus consejos para el desarrollo de la presente tesis.

Un agradecimiento especial al Dr. Luis Alberto Vicuña Peri, quien compartió su sabiduría académica, así mismo, por su invaluable consejo metodológico para la culminación de la investigación.

## **DEDICATORIA**

Este trabajo se lo dedico especialmente a mi madre, María Julia Díaz Cabrera, por su constante apoyo, comprensión, amor y cariño, para el logro de mis objetivos.

## INDICE

RESUMEN .....	8
INTRODUCCIÓN .....	9

### CAPITULO I

#### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	13
1.2.- OBJETIVOS	
1.2.1.- General .....	15
1.2.2.- Específicos .....	15
1.3.- IMPORTANCIA, JUSTIFICACIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	16

### CAPITULO II

#### MARCO TEÓRICO

2.1.- ANTECEDENTES DEL ESTUDIO .....	18
2.2.- MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
2.2.1.- Comprensión de Lectura .....	23
2.2.1.1.- Definiciones de Comprensión de Lectura .....	23
2.2.1.2.- Modelos teóricos sobre la Comprensión de Lectura .....	34
2.2.1.3.- Procesos Psicológicos Básicos en la Comprensión de Lectura .....	41
2.2.1.4.- Procesos Cognitivos-Lingüísticos en la Comprensión de Lectura .....	45
2.2.1.5.- Procesos Afectivos en la Comprensión de Lectura .....	49
2.2.1.6.- Factores que afectan la Comprensión de Lectura .....	51
2.2.1.7.- Causas pedagógicas de los problemas de la Comprensión de lectura.....	52
2.2.2.- Rendimiento Académico .....	56
2.2.2.1.- Enfoques teóricos acerca del rendimiento académico .....	56

2.2.2.2.- Factores que determinan el rendimiento académico .....	62
2.2.3.- La lectura comprensiva en la escuela .....	68
2.3.- VARIABLES DE ESTUDIO .....	69
2.4.- HIPÓTESIS .....	70

### CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1.- TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	71
3.2.- POBLACIÓN .....	71
3.3.- MUESTRA .....	72
3.4.- DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO UTILIZADO	
3.4.1.- Test de Cloze .....	73
3.5.- PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	81

### CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1.- Relación entre la comprensión de lectura y rendimiento académico en general en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana..	85
4.1.1.- Contrastación del rendimiento escolar según categorías de comprensión de lectura. ....	86
4.2.- Relación entre la comprensión de lectura y rendimiento por áreas académicas en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana..	91
4.3.- Diferencia de coeficientes de correlación de la comprensión de lectura con el rendimiento académico según género y grado escolar en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. ....	92
4.3.1.- Diferencia de coeficientes de correlación de la comprensión de lectura con el rendimiento académico según género en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. ....	93

4.3.2.- Diferencia de coeficientes de correlación de la comprensión de lectura con el rendimiento académico según grado escolar en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. ....	94
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	96
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
6.1.- CONCLUSIONES .....	99
6.2.- RECOMENDACIONES .....	99
REFERENCIAS .....	101
ANEXO	
Test de Cloze .....	107



## INDICE DE TABLAS

Tabla N° 01.- De matrícula pública del año 2005 en Educación Secundaria según año escolar de tercero a quinto.....	72
Tabla N° 02.- De alumnos por género y año escolar matriculados en el tercer bimestre del año 2005 .....	73
Tabla N° 03.- De confiabilidad por análisis de consistencia Texto Test total.....	79
Tabla N° 04.- De coeficientes de correlación entre el rendimiento escolar con la comprensión de lectura e índice de eficiencia predictiva según grado escolar y grupo total.....	85
Tabla N° 05.- De medias aritméticas y varianzas del rendimiento escolar en general según la categoría en comprensión de lectura a la que pertenece el examinado.....	86
Tabla N° 06.- De análisis de varianza de la comprensión lectora y el rendimiento escolar en estudiantes del tercero al quinto de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima metropolitana. ....	88
Tabla N° 07.- De medidas de tendencia central y de diferencia de medias aritméticas del rendimiento escolar según el grado en estudiantes de Instituciones Educativas Estatales .....	89
Tabla N° 08.- De medidas de tendencia central y de diferencia de medias aritméticas de la comprensión de lectura según el grado en estudiantes de Instituciones Educativas Estatales.....	90
Tabla N° 09.- De coeficientes de correlación entre la comprensión de lectura con el rendimiento académico por áreas según grados escolares y grupo total en estudiantes de instituciones educativas estatales. ....	92
Tabla N° 10.- De correlaciones de la comprensión de lectura con el rendimiento escolar en alumnos y alumnas del tercero al quinto de secundaria y diferencia de correlaciones según el género. ....	94
Tabla N° 11.- De razones críticas de los coeficientes de correlación entre la comprensión de lectura y el rendimiento escolar por áreas y en general según el grado escolar .....	95

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico, planteándonos como problema: ¿existe correlación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico en estudiantes del 3ro al 5to de secundaria de Lima Metropolitana?.

La metodología fue descriptivo correlacional con diseño comparativo. La muestra fue de 219 hombres y 180 mujeres, del tercero, cuarto y quinto de secundaria de colegios estatales de Lima Metropolitana. El instrumento fue una prueba de comprensión de lectura elaborado mediante la técnica de Cloze. La recolección de datos se realizó colectivamente coordinando con el centro educativo para que proporcione las notas de los estudiantes evaluados. Resultados: Al correlacionar la comprensión de lectura con el rendimiento académico, se encontró coeficientes de correlación entre 0.38 a 0.44 significativas, afirmándose que ambas variables están correlacionadas. Se encontró una razón crítica de diferencia de correlaciones de 0.45 indicando que el género no plantea diferencia en la correlación entre ambas variables y tampoco existe diferencia de correlación entre ambas variables según el grado escolar.

## INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre comprensión de lectura tienen ya una sólida tradición de investigación en la psicología, el progreso en ésta área a determinando la aparición de estrategias cada vez más sofisticadas para analizar los textos además del desarrollo de nuevas técnicas para investigar los procesos o factores involucrados en la comprensión de lectura, generándose de esta manera importantes modelos para explicar la comprensión de lectura. Con una intención en el ámbito educativo, actualmente la comprensión de lectura constituye una de las variables de mayor importancia dentro del proceso educativo, y su interés no es nueva, psicólogos y educadores han considerado su importancia para la lectura, investigando lo que sucede cuando un lector comprender un texto.

Leer es una actividad valiosa desde el punto de vista social como individual. Las sociedades plenamente alfabetizadas tienen indudables ventajas culturales, políticas y económicas, frente a aquellas cuyos miembros son en su mayoría iletrados. Asimismo, los individuos que disponen de hábitos lectores pueden disfrutar de multitud de bienes culturales en su ocio o bien adquirir nuevos conocimientos y destrezas que mejoran sus posibilidades profesionales y laborales.

Las ventajas de la plena alfabetización son tan obvias que las sociedades como la nuestra se han esforzado por lograr que la alfabetización alcance a la mayoría de la población, sin embargo, los resultados son cualitativamente muy desiguales: mientras que algunas personas incorporan la lectura a sus hábitos cotidianos, como si se tratase de un modo de vida, una gran masa de la población pasa a engrosar la

categoría de los “analfabetos funcionales”, es decir, aquellos que aún estando alfabetizados no hacen uso habitual de la lectura y la escritura.

Aunque puede pensarse en el mundo actual globalizado y en el futuro, que la lectura puede ser reemplazada por las imágenes, palabras grabadas y el acumulamiento mecánico de información, puesto que, vemos que muchas personas sin llegar a terminar sus estudios de educación básica pueden desempeñarse de forma satisfactoria en diversas actividades laborales sin tener que apelar a la lectura.

Es así que la lectura quedaría reducida a una necesidad para la educación básica escolar, sin mayor significación posterior.

Sin embargo, esta caída del hábito de la lectura, según las investigaciones, se ha producido solamente en países menos adelantados; y ocurre lo contrario en los países desarrollados, y sobre todo en los Estados Unidos, donde se ha incrementado la enseñanza de la lectura y el tiempo dedicado a ella.

Una muestra de la decadencia del hábito de la lectura y su consecuencia en la comprensión, se puede apreciar en el informe PISA, llevado a cabo en nuestro país el año 2001 en la que se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el Perú. En los resultados indican que el 65% de los niños se encuentran en el nivel 0, es decir, no saben obtener información, interpretar y reflexionar sobre el texto, igual en la evaluación de la calidad de educación, se expresa que el 75% de los niños de cuarto grado se ubican en el nivel 0 es decir no tienen comprensión lectora ni práctica metalingüística.

Es por ello, que la presente tesis para optar el título profesional de psicólogo tiene como propósito investigar la relación que existe entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico según el género en estudiantes que cursan el tercero al quinto año de educación secundaria de colegios estatales de Lima Metropolitana.

Para la evaluación de la comprensión de lectura se ha utilizando como instrumento el “Test de Cloze”, el cual consiste en pedir al alumno que restituya ciertas palabras omitidas dentro de un texto. El cloze basado primordialmente en la teoría gestáltica del “cierre gestáltico”, por el cual los seres humanos tienen la capacidad de completar o “cerrar” las percepciones incompletas, en la medida que las nuevas percepciones se confrontan con la experiencia o conocimientos previos, almacenados en la memoria de largo plazo.

Los resultados obtenidos de esta evaluación se van a relacionar con las notas promedios de los tres primeros bimestres de los alumnos.

Tenemos así que el Capítulo I, trata sobre el planteamiento del problema a investigar, el planteamiento de los objetivos, la justificación e importancia de la investigación y sus limitaciones.

El Capítulo II, incluye, antecedentes y el marco teórico referencial, la definición de los términos utilizados, las variables e hipótesis de estudio.

Los aspectos metodológicos son revisados en el capítulo II, presentándose el tipo de investigación, la población y las características de la muestra de estudio, los instrumentos de investigación y el procedimiento de recolección de datos.

En el Capítulo IV, se describe el procedimiento para el análisis de resultados y su exposición detallada de los resultados encontrados para la variable de estudio según el grado de instrucción y género.

El Capítulo V, comprende la discusión de los resultados obtenidos y finalmente en el Capítulo VI, un resumen de la investigación realizada, las conclusiones a las que llegamos, las sugerencias que planteamos según los resultados y los respectivos anexos.

## **CAPITULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La actual coyuntura que se vive en la educación nacional, regional, local e institucional genera preocupación, más aún si esta se desenvuelve en un proceso de acelerada globalización; frente a esta situación más que recursos materiales y financieros se necesita el despliegue intelectual a partir de nuestra identidad cultural y fundamentalmente el trabajo en equipo, los cuales deben constituirse círculos de calidad que contribuyan a un mejor rendimiento escolar basado en un mejor nivel de comprensión lectora, razonamiento lógico matemático y práctica de valores, los cuales sean el núcleo a partir del cual se genere una sincera recuperación pedagógica de los alumnos.

El Ministerio de Educación ordena bajo una directiva que la carga docente de referencia debe ser de 40 alumnos por aula y 30 alumnos en zonas rurales. Y que "excepcionalmente se considerará un número mayor en cada sección". Esta acción parece ser "beneficiosa" para la población, ya que se tendrá mayor acceso de los niños a una educación; sin embargo, con esta cantidad de alumnos dentro del aula para cada docente es imposible a que mejore la emergencia educativa, y a su vez dificultaría el buen manejo del aula, perjudicando así el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La lectura para los alumnos es el principal instrumento de aprendizaje, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura. Los conocimientos que adquiere un estudiante, le llegan a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la primaria hasta la educación postgraduada, se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos, y la importancia del hecho no solo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo y hasta los propósitos de cada lectura.

El proceso interactivo por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada por el texto, es el producto final de la comprensión.

En el campo de la acción educativa, la comprensión lectora está vinculada al logro de los aprendizajes y por intermedio de ella se puede: interpretar, retener, organizar



y valorar lo leído. Es por eso un proceso base para la asimilación y procesamiento de la información en el aprendizaje.

En el sujeto lector, la comprensión lectora es de suma importancia, pues permite estimular su desarrollo cognitivo–lingüístico, fortalecer su autoconcepto y proporcionar seguridad personal. La dificultad en ella inciden sobre el fracaso escolar, el deterioro de la autoimagen, lesiona se sentido de competencia, trayendo como consecuencia ansiedad, desmotivación en el aprendizaje y manifestaciones diversas de comportamientos inadecuados en el aula.

Por esta razón, queremos despejar el siguiente problema a investigar:

¿Existe correlación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico, en estudiantes del tercer al quinto de secundaria de Lima Metropolitana?

## **1.2.- OBJETIVOS**

### ***1.2.1.- General***

Conocer la relación entre comprensión de lectura y rendimiento académico general en estudiantes de 3ro al 5to de secundaria de Lima Metropolitana.

### ***1.2.2.- Específicos***

Identificar la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico por áreas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

Averiguar la diferencia de la correlación entre la comprensión de lectura con el rendimiento académico en función al género en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

Averiguar la diferencia de la correlación entre la comprensión de lectura con el rendimiento académico en función al grado escolar en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

### **1.3.- IMPORTANCIA, JUSTIFICACIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La importancia del estudio radica en que el rendimiento académico es un indicador del aprendizaje de los estudiantes, el cual puede verse afectado por distintos factores, uno de estos factores es la comprensión lectora.

La investigación se justifica ya que los resultados obtenidos contribuirá al conocimiento de la importancia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico según las distintas áreas académicas que se imparten en la educación secundaria. Es necesaria porque existe poco conocimiento sobre los factores que inciden sobre el rendimiento académico en los estudiantes peruanos, con esta investigación se incrementará dicho saber, y que será central para fundamentar la necesidad de desarrollar hábitos de lectura efectiva en la escuela.

Las limitaciones del presente estudio radica en que sólo trabaja con la población de estudiantes del 3ro al 5to año de educación secundaria de instituciones educativas estatales de la ciudad de Lima, por tal motivo no podemos generalizar estos resultados entre las instituciones educativas particulares y tampoco a nivel nacional.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1.- ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

En esta sección haremos una revisión de las investigaciones que están relacionadas con nuestro estudio.

Como antecedente a dicha investigación, tenemos el estudio de investigación realizado en Venezuela el año 1997-98, como parte de un proyecto de investigación más amplio denominado "Hacia un proceso de cambio para la utilización de la lectura y la escritura en función de la preparación integral del alumno/a" por el cual se estudio la relación existente entre comprensión de lectura y rendimiento académico de los alumnos del séptimo grado de Educación Básica

en la Escuela Básica Tulio Febres Cordero de la ciudad de Mérida en Venezuela. La metodología utilizada fue de carácter exploratorio y descriptivo. De los resultados obtenidos se pudo constatar que existe una alta correlación entre comprensión de lectura y rendimiento académico, ya que los alumnos con bajas calificaciones fueron los que demostraron mayores dificultades en la resolución de la prueba de comprensión de lectura.

En nuestro país las investigaciones encontradas con las variables comprensión de lectura y rendimiento académico son las siguientes:

Quino Suazo, C. Para optar el título profesional de licenciado en psicología en 1984, realizó la investigación titulada “Relación entre Hábitos de Estudio, Comprensión de Lectura y sus efectos en el Rendimiento Escolar en niños de 5to y 6to grado de primaria”. Objetivo: realizar un estudio descriptivo y comparativo de un grupo de alumnos con hábitos de estudio adecuado e inadecuado, relacionandolos con el nivel de comprensión de lectura y rendimiento escolar. La metodología utilizada fue descriptiva con diseño correlacional. La población estuvo conformada por alumnos del Centro Base “José M. Eguren” de Barranco, con una muestra de 231 alumnos de los cuales 115 pertenecían al 5to y 116 al 6to grado de primaria de sexo masculino cuyas edades se encuentran entre los 9 a 12 años. Los instrumentos utilizados para tal fin fueron la prueba de hábitos de estudio de G. Wrenn, prueba de comprensión de lectura elaborada por la autora con una validez de constructo, y para el rendimiento escolar se tomó las notas de los cursos de matemáticas y lenguaje. Los resultados fueron los siguientes: los alumnos del 5to y 6to grado se encuentran en un nivel bajo en Comprensión de

lectura; existe correlación positiva entre hábitos de estudio y comprensión de lectura; hay correlación positiva entre hábitos de estudio y comprensión de lectura y el alto rendimiento escolar; los alumnos tienden a presentar hábitos de estudio inadecuados; no hay diferencia significativa en comprensión de lectura entre 5to y 6to grado de primaria.

Huaynate Alva, A. en el año 1986, realizó una investigación titulada “Relación de comprensión de lectura y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria de un centro educativo no estatal”. El objetivo fue establecer los índices de correlación entre la comprensión de lectura y el rendimiento escolar en función al sexo y al grado de estudio. La metodología utilizada fue descriptivo correlacional, trabajando con una muestra de 212 estudiantes del 1ro al 4to de secundaria de un colegio no estatal; para medir la comprensión lectora utilizó el test de comprensión de lectura elaborado por Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos. Los resultados encontrados fueron los siguientes: Existe correlación positiva entre la comprensión de lectura y el rendimiento escolar; No existe diferencias significativas entre varones y mujeres en relación a la comprensión de lectura, sin embargo son las mujeres las que tienen un nivel de comprensión de lectura bajo y rendimiento escolar menor que los varones.

Hernández Muñoz, M. en el año 1986, para optar el título profesional de licenciada en psicología, realizó una investigación titulada “Hábitos de estudio, comprensión de lectura y rendimiento académico en adolescentes de 4to y 5to año de secundaria”. Su objetivo fue realizar un estudio descriptivo de un grupo de alumnos con hábitos de estudio adecuado e inadecuados relacionandolo con el

nivel de comprensión de lectura y rendimiento académico. La metodología utilizada fue el descriptivo comparativo, diseño correlacional; con una muestra de 200 alumnos de los cuales 100 alumnos fueron de 4to año y 100 de 5to año de secundaria del colegio nacional de mujeres “Zoila Aurora Caceres”. Para medir la comprensión de lectura utilizó el test de comprensión de lectura elaborado por Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos; el test de Gilbert Wrenn para medir los hábitos de estudio y el record de notas para el rendimiento académico. Los resultados obtendios fueron: No existe correlación entre hábitos de estudio y comprensión lectora; Si existe correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico; Si existe correlación entre comprensión de lectura y rendimiento académico; La mayoría de los alumnos presenta un bajo nivel de comprensión lectora, predominando esta deficiencia en los alumnos del cuatro año.

En 1995, Flores Flores, Carmen realizó una investigación en la cual relaciona el nivel de comprensión de lectura con el Rendimiento Académico en Literatura, en alumnos del cuarto y quinto grado del C.E.S. Daniel Alcides Carrión en el departamento de Puno, llegando a afirmar que existe una relación directa o positiva entre la comprensión de lectura y Rendimiento Académico y que la mayor cantidad de alumnos del 4° y 5° grados tienen deficiente de comprensión de lectura.

Andrade Aranguena, G. Para optar el título profesional de psicólogo en 1997 realizó la tesis “Relación entre Comprensión de Lectura y Rendimiento Escolar en alumnos del 1er grado de Secundaria de un centro educativo estatal”. El objetivo fue determinar si la variable comprensión de lectura tienen relación con el rendimiento escolar; detectar y describir la influencia del sexo sobre la

comprensión de lectura y el rendimiento escolar. La metodología utilizada fue descriptiva correlacional y comparativa; la población fue 243 y con una muestra de 196 alumnos estudiantes de ambos sexos y de edades entre 12 a 14 años, del 1ro de secundaria del centro educativo José Carlos Mariategui – La Chira del distrito de San Martín de Porres, de nivel socioeconómico medio bajo y bajo. El instrumento utilizado fue el test de comprensión de lectura de Violeta Tapia. Los resultados obtenidos fueron: una correlación positiva entre la comprensión de lectura y rendimiento escolar; no existe diferencias entre ambos grupos en relación a la comprensión de lectura; no existe diferencias entre ambos grupos en relación al nivel escolar.

Miljanovich Castilla, M. en el año 1998, realizó la investigación titulada: "Análisis de los resultados de los procesos de admisión 1996, 1997 y 1998 en relación con variables psicológicas, pedagógicas y sociales"; encontrándose una gama de coeficientes de correlación en las diferentes escuelas académico-profesionales, que van desde coeficientes negativos hasta coeficientes positivos de apreciable magnitud; al correlacionar la sub prueba de comprensión de lectura del año 1996 con sus rendimientos académicos al cabo de uno y dos años de estudios.

No se encuentran en el Perú estudios referentes a los últimos grados de secundaria de centros educativos estatales.



## **2.2.- MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

### **2.2.1.- COMPRENSIÓN DE LECTURA**

El interés de la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo los educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han preocupado por determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo.”

#### **2.2.1.1.- *Definiciones de comprensión de Lectura.***

Para Anderson y Pearson (1984), la comprensión de lectura es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que llega el lector durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

Según Perfetti (1977), en Bravo Valdivieso, L. (1984), expresa que decodificación y comprensión no son variables independientes, pero que “la decodificación no es suficiente para la comprensión” y por lo tanto, una habilidad para decodificar no conduce necesariamente a una habilidad para comprender. Esta diferencia puede atribuirse a factores “psicolingüísticos” tales como el vocabulario, memoria y atención para el lenguaje. Para Perfetti, habría una estrecha relación entre la velocidad para decodificar y la habilidad para comprender. El lector lento tendría una capacidad limitada de decodificación, que disminuye su destreza para retener las palabras que conduzcan al significado, “así la velocidad en decodificar se toma como índice de baja comprensión”.

Perfetti, delimita tres niveles de comprensión.

- *El nivel I o nivel superficial.*- Que implica determinar las propiedades fonológicas y acústicas mas sobresalientes del texto. El sujeto que lee a este nivel lo hace de modo semejante a un “Surfers” que se desliza por la superficie de las frases sin penetrar su significado más profundo, como cuando uno revisa rápidamente los titulares de los periódicos.
- *El nivel II.*- Implica un nivel comprensivo básico o “semántico-sintáctico”, que requiere una competencia lingüística mínima para entender una oración y lograr de ella cierto grado de descripción.
- *El nivel III.*- Es un nivel interpretativo, y permite al sujeto establecer relaciones significativas que van mas halla de la misma lectura del texto. Implica dominar en mayor amplitud el contexto lingüístico para establecer inferencias personales.

Según Ruffinelli, J. (1996), menciona que leer no es lo mismo que comprender lo que se lee; diferentes lecturas alcanzan diferentes niveles de comprensión de textos pudiendo ser esta comprensión pobre o rica, mediocre o suficiente, superficial o profunda de acuerdo con las posibilidades críticas e instrumentales de cada lector. Ruffinelli señala que la lectura comprensiva debe empezar por una lectura correcta. La lectura indiscriminada, que tiene escasa cuenta de los signos de puntuación no llegará nunca a establecer una verdadera comprensión del discurso por más que se entienda el significado de las palabras uno por uno.

El autor propone tres niveles de comprensión:

*Nivel Informativo:* (Responde a la pregunta ¿Qué?) Es la relación entre los hechos (narrativo) de las palabras e imágenes (poesía), de los temas y asuntos (ensayo).

*Nivel Estilístico:* (Responde a la pregunta ¿Cómo?) Es el modo como se exponen los hechos (narrativo), se ordenan las palabras e imágenes (poesía) o exponen los asuntos o temas (ensayo).

*Nivel Ideológico:* (Responde a la pregunta ¿Para qué?) Es la expresión de conceptos e ideas sobre la realidad (narrativo, poesía, ensayo).

Alliende, F., Condemarin, M. y Milicic, N. (1996), consideran que el concepto de la comprensión de lo leído puede ser entendido de muchas maneras.

En su acepción más restringida, se lo hace consistir en la captación del sentido manifiesto, explícito o literal de un determinado texto escrito. Algunos identifican este sentido manifiesto con aquello que el autor quiso expresar. Sin embargo, en muchas ocasiones, los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte, en esta concepción restringida de

la comprensión, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados. Llevadas a sus extremas consecuencias, esta concepción limita las preguntas de la comprensión a lo expresado explícitamente por el texto, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto.

En el extremo opuesto nos encontramos con una concepción muy amplia de la comprensión. Según ella, comprender un texto escrito se vincula y determina con la particular visión del mundo que cada lector tiene. En esta concepción no hay dos comprensiones iguales de un texto escrito. Al revés de la concepción anterior, en este modo de ver las cosas, se piensa que el sentido está dado mayoritariamente por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. Llevada a sus extremas consecuencias, esta posición llega a sostener que la comprensión de la lectura no se puede enseñar ni medir ya que no se identifica con habilidades específicas, pudiéndose vincular a cualquier actividad de desarrollo intelectual o de adquisición de información. Por otra parte pasan a tener gran importancia las relaciones que el texto que se quiere comprender establece en otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producirían diferentes concepciones.

Ante esta disyuntiva, cabe tomar una posición intermedia: determinar, por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del texto mismo, tomando en cuenta los factores lingüísticos en juego, y por otra parte, destinar textos específicos a grupos de lectores que participen de algunas características comunes: edad cronológica semejante, idéntico nivel de escolaridad, identificar la etapa de aprendizaje de la lectura, etc. Esta posición intermedia postula que para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura se requiere un adecuado

conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen.

Valles Arandíngua, A. (1998), señala que la comprensión de lectura se ha definido de numerosas formas, de acuerdo con el modelo teórico empleado. Desde el punto de vista cognitivo se la considera como un proceso y un producto en tanto que sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria narrativa y después se evocará al formularse preguntas sobre el material leído, a través de las rutinas de acceso léxico.

Los factores que influyen en la comprensión de lectura son entre otros, los conocimientos previos, que se tiene sobre el contenido, los cuales actúan como mediadores entre las palabras o el sentido de las mismas; la competencia lectora o habilidad de decodificación, el grado de conocimiento del vocabulario y el dominio de las estructuras sintácticas del material que se lee. Así mismo y desde un enfoque cognitivo, los esquemas que se poseen sobre como almacenan la información en la memoria semántica, determinan el grado de comprensión.

Valles, Miranda, Defior; estructuran la comprensión de lectura de acuerdo a las dificultades que producen:

- a) *Lectura Comprensiva Literal*: Su función es obtener un significado literal de la estructura mediante el acceso léxico (significados asociados a los patrones de escritura o sonido) y la combinación de palabras para lograr la comprensión de la frase y párrafo como unidad o idea comprensiva. Sería el tipo de comprensión propia de los primeros cursos de la educación primaria.

- b) *Lectura Comprensiva Inferencial (Interpretativa)*: Este tipo de lectura proporciona una comprensión más profunda y amplia de las ideas que se están leyendo. Supone ya niveles más expertos de lectura. Corresponde ya a lectores del tercer ciclo de educación primaria y los inicios de la educación secundaria.
- c) *Lectura Comprensiva Crítica*: Es un nivel más elevado de conceptualización y supone haber superado los dos niveles anteriores de comprensión. Correspondería al nivel de alumnos lectores expertos de educación secundaria.
- d) *Metacompreensión Lectora*: Se la define como el conocimiento que el lector tiene acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito. Aunque supone también niveles lectores expertos para adquirir los procesos de metacognición; en los niveles de educación primaria pueden estimularse dichos procesos a través de actividades sencillas de preparación a la lectura, supervisión de la misma y evaluación final de cómo se ha leído (comprendido).

García Vidal, J. y Gonzales Manjón D. (2000), al abordar el tema de la comprensión de textos, mencionan que aunque el procesamiento léxico es necesaria para llegar a entender el mensaje presente en un texto escrito, está claro que el reconocer palabras no es suficiente por sí sólo, ya que es en la relación entre ellas en donde se encuentra el mensaje; así, además de reconocer las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí, denominándose procesamiento sintáctico al que nos permite segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar estos en función de sus roles sintácticos y,

finalmente construir una proposición que haga posible la extracción del significado.

Para poder llevar a cabo el procesamiento sintáctico el lector debe atender a una serie de claves importantes presentes en la oración, tales como:

- El orden de las palabras, que orienta sobre sus funciones en la oración.
- Las palabras funcionales, preposiciones, artículos, conjunciones, ...
- El contenido semántico de las palabras.
- Los signos de puntuación, que indican los límites de las pausas y entonación.

Como podemos observar, dentro de esta definición, el contenido semántico de las palabras se encuentra subordinada al proceso sintáctico como una parte de las claves que tiene que tener en cuenta el lector; teniendo mayor relevancia para la comprensión el proceso sintáctico.

Para el proyecto PISA 2001, la capacidad lectora implica la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos y dar sentido a los textos relacionarlos con los contextos en que aparecen. Un lector que comprende un texto, no es el que simplemente puede decodificar los símbolos, sino el que es capaz de seguir cadenas de razonamiento, comparar y contrastar la información de un texto, deducir inferencias, identificar la evidencia, e identificar y comprender la ironía, la metáfora, el humor, los matices, las sutilezas del lenguaje, reconocer los diferentes modos en que se construyen los textos para persuadir e influir y relacionar lo que lee con las propias experiencias y conocimientos anteriores.

González Moreyra (2001) siguiendo la concepción de Smith, menciona que la lectura con sentido pone en tensión las memorias de corto y largo plazo. La anticipación cognitiva es el elemento que contrarresta la sobrecarga visual y de la memoria. Esta requiere el uso de macrocomponentes anteriores al proceso mismo de la lectura, su constitución mediante la lectura misma es otro factor de sobrecarga.

El proceso de los elementos del texto moviliza procesamientos de análisis de campo (forma general de las unidades), análisis de rasgos (fragmentos) y análisis por síntesis (contexto y anticipaciones). La comprensión del significado total facilita la de los elementos, las unidades desconocidas se identifican apelando al contexto y al código grafofonémico; los mismos factores de la comprensión lectora facilitan el aprendizaje lector.

Klinger Kaufman, C. y Guadalupe Vadillo, B. (2001), definen la comprensión lectora como un proceso complejo intelectual que involucra una serie de habilidades; las dos primeras se refieren al significado de las palabras y al razonamiento verbal. Aunque es difícil establecer que lleva a la buena comprensión, se ha percibido que los lectores eficientes, en términos de comprensión, comparten algunas características: pueden razonar con inferencia; pueden asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información; integran la nueva información con la ya existente en su sistema de memoria y pueden pensar más allá de los conocimientos que reciben; y son capaces de seleccionar lo que es relevante y lo que no. La comprensión lectora depende de una buena medida del vocabulario; en menor medida, la experiencia previa relevante (ya sea directa o vicaria, a través de un modelo) tiene una



importante participación. Se dice que la comprensión lectora sucede antes y después de leer un texto: antes, al construir un puente entre lo nuevo y lo que ya se conoce; y después, al revisar, reparar y sustentar lo leído. La comprensión lectora puede verse afectada por diversos factores, entre ellos:

- El propósito con el que se lee un texto.
- La activación del conocimiento previo.
- El uso de diversas estrategias para extraer el significado a partir del contexto.
- La identificación de la estructura del texto y sus ideas principales.
- La supervisión y regulación de la propia comprensión.
- La velocidad de lectura (leer menos de 60 palabras por minuto obstaculiza la comprensión del texto)
- La motivación e interés con que se lee.

Cuetos Vega, F. (2002), menciona que existe diferencia entre la lectura comprensiva con la decodificación de signos gráficos. Algunos autores consideran que un sujeto lee cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significado, y que los problemas de comprensión son de otro campo. Otros autores por el contrario, incluyen también los procesos de comprensión, pues aún cuando consideran que el proceso clave de la lectura es el reconocimiento de las palabras, ya que ciertamente si el alumno no supera este estadio no podrá continuar con los demás. El sujeto que es capaz de reconocer palabras no es garantía, ni mucho menos, de que sea un buen lector.

Distingue cuatro módulos o procesos para llegar a la comprensión de lectura, estos son:

- a) *Procesos Perceptivos*: Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos. Para ello, los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística. La cuestión más investigada y discutida de este proceso es si reconocemos las palabras globalmente (a través de sus contornos, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) o tenemos que identificar previamente sus letras componentes.
- b) *Procesamiento Léxico*: Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos y gráficos con el significado y otra que transforma los signos y gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre con el lenguaje oral.
- c) *Procesamiento Sintáctico*: Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del castellano (en nuestro

caso), y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.

- d) *Procesamiento Semántico*: Después que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

González Fernández, A. (2004). El autor señala que diversos autores consideran a la comprensión de lectura como un sistema dinámico complejo, cuyo objetivo es elaborar y ensamblar diversas representaciones coherentes, para lo cual resulta de gran ayuda la memoria operativa o de trabajo, y la generación de inferencias.

En la comprensión de textos se diferencian los siguientes procesos:

- a) *Movimientos Oculares*: Permite situar al texto en la fovea, la zona de visión más sensible. La información que obtienen es la que utilizan los siguientes sub procesos de comprensión.
- b) *Acceso al Léxico*: Consiste en encontrar una correspondencia entre los patrones visuales percibidos y un término conocido por el lector. A partir de la información visual, se identifica una entrada al léxico interno, recuperando el significado adecuado.
- c) *Análisis Sintáctico*: Toma en consideración las relaciones entre palabras, basándose en distintas señales convergentes. Se lleva a cabo de forma inmediata para cada palabra, lo que puede llevar a cometer errores.
- d) *Interpretación Semántica*: En ella se descubren las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase y se elabora una representación mental

a partir del análisis de los papeles, acciones, estado y circunstancias de los participantes. También se denomina representación de la base del texto.

- e) *Realización de Inferencias*: Implica la generación de distintos tipos de información nueva a partir de la textual. Algunas de ellas se elaboran durante la lectura; sin embargo, no existen un total acuerdo sobre el momento en que se generan las demás.

Como podemos apreciar, los diferentes conceptos de comprensión de lectura mencionan que es un proceso cognitivo complejo, ya que el lector debe procesar los contenidos de las palabras o frases de un texto e integrarlos luego en unidades más globales de significado formando un conjunto de frases coherentes y no un mero agregado de oraciones. Todo este proceso pasa por diferentes niveles o subprocesos de mayor a menor complejidad las cuales interactúan entre sí para llegar a formar un producto o significado de un texto.

Si el lector no alcanza a establecer estas relaciones de coherencia, ya sea porque el texto no las hace explícitas o porque el propio lector no dispone de recursos cognitivos para apreciarlas, la comprensión fracasa.

#### **2.2.1.2.- Modelos teóricos sobre la Comprensión de Lectura**

##### **a) Modelo ascendente**

En estos modelos, en la línea del Estructuralismo y la Psicología del Comportamiento, la lectura se concibe como descodificación o reconocimiento de señales, y el significado se construye partiendo del estímulo visual y en sentido ascendente - pasando de las unidades inferiores (letras, palabras) a las frases,

oraciones, etc. Entre las aportaciones enmarcadas en este conjunto figuran los modelos de Gough (1976) y de Laberge y Samuels (1974) (en Antonini y Pino, 1991, p. 142-154), con el concepto de automatización como aportación más relevante.

El modelo de Gough (1976), también llamado de 'letra por letra,' recibe ese nombre porque la lectura se concibe como un proceso serial, en el que las letras se reconocen una por una como estímulos visuales que se asocian a sus correspondientes fonemas pasando al léxico interno del lector; tras el reconocimiento de las palabras éstas se almacenan en una memoria primaria de carácter temporal, para seguidamente sufrir un reconocimiento sintáctico-semántico y finalmente reconocerse las oraciones completas, que a su vez se almacenarían en un lugar diferente. Todo esto ocurriría en aproximadamente 700 milisegundos. Este modelo supone que no se puede asignar significado a una palabra hasta que no se hayan reconocido las letras una a una; se trata de un proceso unidireccional en el que no se puede operar a un nivel hasta que no haya culminado el procesamiento a nivel inmediatamente inferior. Diversos estudios sobre movimiento de ojos durante la lectura no son compatibles con esta teoría; tampoco tendría cabida aquí el efecto facilitador del contexto.

En el modelo de Laberge y Samuels (1974) la automaticidad es el fenómeno clave. La comprensión lectora tiene cuatro componentes, que funcionan serialmente de modo ascendente: a) memoria visual, b) memoria fonológica, c) memoria semántica y d) memoria episódica; las dos primeras pueden automatizarse mientras que la memoria semántica requiere atención. Estas tres se retroalimentan, existiendo incluso la posibilidad de una ruta alternativa, desde la memoria visual directamente

a la semántica, y viceversa, dependiendo de la habilidad del lector y de la dificultad del texto. La memoria episódica almacena la información de los otros tres componentes y la asocia a experiencias personales en contextos dados; permite la automatización de las dos primeras, de manera que a pesar de ser un modelo serial el aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen, lo que hace que el lector pueda cumplir esta etapa sin prestar atención a la misma, concentrando esfuerzos en la comprensión.

Los modelos ascendentes presentan problemas para explicar el rol del contexto, del conocimiento y de las experiencias previas del lector como variables que facilitan la comprensión. Como contrapartida, enfatizan la importancia de la descodificación en el proceso de lectura. Estos modelos parecen responder mejor a la imagen de un lector en sus comienzos, en el caso de la lengua materna, y desde luego no servirían para explicar el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, en cuyo caso el lector aporta el aprendizaje de lectura previo en su propio idioma.

#### **b) Modelo descendente**

Según estos modelos, que comienzan a desarrollarse en los años 70, el lector toma parte activa en la tarea lectora, utilizando su conocimiento previo para interpretar el texto. Desde esta perspectiva habría, por tanto, dos tipos de información en juego: la no-visual (conocimiento previo) y la visual (el texto escrito); el lector procedería en una dirección descendente, utilizando sus habilidades cognoscitivas para predecir el significado de lo que lee utilizando las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico, y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. En este grupo destaca la contribución de

Goodman, para quien la lectura es “un juego psicolingüístico de adivinanza” (Goodman 1967, p.127)<sup>1</sup>. Goodman establece tres grupos de claves en que el lector se apoya, basándose en investigaciones sobre la lectura oral: a nivel de palabras (relación sonido-letra, afixos, palabras conocidas, etc.); marcadores estructurales, como palabras funcionales, marcadores de preguntas, inflexiones,...; y las que aporta el lector a la lectura, como son el idioma del lector, las experiencias previas y las habilidades cognoscitivas.

Como característica más sobresaliente de este modelo, en contraste con los anteriores, cabe destacar el hecho de que el lector no tiene que utilizar todas las claves para comprender el significado del texto, sino que selecciona las claves necesarias para formular hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos. El proceso de lectura no es serial, sino que es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector, que le permiten anticipar información y superar etapas. Su principal contribución es haber demostrado convincentemente cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de lectura hasta el punto de hacer a veces innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto.

Como inconveniente, aparece el hecho de presentar la lectura como proceso inexacto, centrado en la adivinanza, la predicción y la comprobación de hipótesis: la decodificación no tiene ningún papel, y no parece representar la situación del primer lector; por el contrario, parece más pensado para el lector experto, sobre todo en el caso de lectores adultos leyendo en su propio idioma textos con cuyo contenido estén familiarizados.

### **c) El modelo interactivo**

En oposición a los dos tipos de modelos descritos, de carácter unidireccional, aparecen los modelos interactivos en los que cada fuente de información contribuye a la construcción del significado textual, con procesamiento en ambas direcciones. Destacan en este grupo el modelo en paralelo de Rumelhart (1977) y el modelo de compensación de Stanovich (1980,1982).

Rumelhart, en consonancia con los avances en Inteligencia Artificial y Redes Neuronales, propone un modelo de procesamiento en paralelo. En su teoría esquemática de la comprensión habría un modelo general basado en el sistema “rumor” [hearsay] con un centro de mensajes en el cual cada fuente de conocimiento cumple dos funciones: proponer y evaluar hipótesis. En este centro de mensajes o sintetizador de patrones se encuentra toda la información disponible relacionada con reglas ortográficas, sintácticas, semánticas e información pragmática relacionada con el conocimiento y experiencia previa del lector, de manera que la información visual se recoge, analiza y contrasta para llegar a la interpretación más probable; esta hipótesis se rechaza o confirma con la llegada de nuevas interpretaciones probables, que a su vez se integran en las anteriores. La ventaja de este modelo es que puede explicar la influencia de diversos factores durante la lectura, incluido el contexto; el inconveniente, como el mismo Rumelhart reconoce es que no se terminan de especificar los mecanismos concretos de funcionamiento de este complejo sistema, ni se puede comprobar empíricamente (Antonini y Pino, 1991). Stanovich (1980) añade al modelo de Rumelhart el concepto de “compensación”: la ineficiencia de cualquiera de las



fuentes implica mayor concentración en las otras, sin importar el nivel de procesamiento. Por otro lado, la desventaja es la misma que en el modelo de Rumelhart, al no quedar claro cómo demostrar éste funcionamiento empíricamente. Lo que sí se aporta en Stanovich (1982) es la evidencia empírica, mediante la revisión de diversos estudios, de un procesamiento interactivo, o en las dos direcciones. De cualquier modo, el concepto de compensación ofrece ventajas para explicar algunas diferencias entre lectores eficaces e ineficaces, al ofrecer una visión más compleja y menos homogénea del proceso lector.

En la misma línea que Stanovich, Carr (1982) define un modelo “Sherlock Holmes” de comprensión lectora; Carr compara las habilidades del famoso detective para resolver un misterio con las que posee el buen lector para comprender un texto, y presenta un modelo de lectura con componentes o destrezas de nivel superior y de nivel inferior, organizados jerárquicamente, desde el reconocimiento léxico visual al uso de pistas contextuales sintácticas y semánticas, formulación de hipótesis y habilidad para realizar varias operaciones mentales al mismo tiempo. Así, el modelo incluye cuatro grupos de destrezas: de reconocimiento visual del léxico, de descodificación, de uso de contexto sintáctico y semántico, a las que Carr añade un mecanismo de ubicación de la atención, consistente en control ejecutivo y memoria primaria o de funcionamiento [“working memory”]. Este modelo se utilizó en la evaluación de investigación y de programas educacionales: estas evaluaciones sugirieron que un objetivo crítico en la instrucción sería establecer la automatización de destrezas relacionadas con el componente de reconocimiento visual y fonético -destrezas de nivel inferior- e integrarlas en los procesos de comprensión lingüísticas ya existentes. Los modelos

interactivos resultan ser los más completos en su descripción y parecen en principio más aplicables a una variedad de situaciones de lectura. Su problema es que al ser más complejos su verificación en la práctica se hace más difícil. Dentro de este marco, Singer (1982) enumera las características de los lectores eficaces, resultado de estudios hechos en laboratorio, centrados en el reconocimiento léxico y procesamiento de textos. Éstas son:

- Automaticidad
- Atención consciente
- Conocimiento ortográfico
- Uso de conocimiento redundante para resolver información parcial
- Uso del contexto y las pistas visuales
- Formulación de hipótesis
- Flexibilidad para sortear la etapa fonémica en ciertas situaciones: modelo de acceso directo.

Aunque estos hallazgos empíricos son algo limitados ya que se basan en el reconocimiento de términos aislados, constituyen un punto de partida para demostrar que, efectivamente, en el proceso lector intervienen componentes de distintos niveles.

Los modelos de corte interactivo se han convertido en el punto de partida de las diversas líneas de investigación que se han seguido desarrollando en relación con la lectura, tanto en la lengua materna como en segundas lenguas o en lenguas extranjeras. Parece lógico tanto que a la reconstrucción del significado de un texto contribuyan diversas fuentes de información, como que ciertas destrezas se

automaticen o que el conocimiento previo del lector juegue un papel en este proceso, dependiendo de factores como edad, familiarización con la temática o experiencia lectora.

Para la presente investigación hemos tomado como el modelo interactivo de la comprensión de lectura, puesto que, el sujeto tiene que centrarse en el reconocimiento léxico y procesamiento de textos, para poder reconstruir el mensaje y así llegar a la comprensión de lectura.

#### **2.2.1.3.- *Procesos Psicológicos Básicos en la Comprensión de Lectura***

Los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Todo ello se realiza concurrentemente para poder alcanzar la comprensión del texto y exige un procesamiento múltiple de la información; la lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que se dan en la aprehensión de los códigos escritos. Sin embargo, la capacidad humana de procesamiento es limitada, de acuerdo con la experiencia del lector. Cuando se da este desajuste entre la capacidad del lector y las demandas de la comprensión, se produce un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora.

Los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora son los siguientes:

a) Atención selectiva

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

b) Análisis secuencial

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

c) Síntesis

Mediante este proceso el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión del texto).

Para que el desarrollo de la comprensión lectora sea eficaz es necesario que los procesos cognitivos de análisis-síntesis se den de manera simultánea en el proceso lector, evitando así que un entrenamiento lector excesivamente sintético contribuya a la aparición de errores de exactitud lectora, tales como omisiones, inversiones, sustituciones, etc. Los procesos cognitivos de análisis-síntesis deben ser

interactivos e influirse entre sí. Mientras se lee se está produciendo una percepción visual de las letras, se reconocen, se decodifican (correspondencia letra-sonido), se integran en las sílabas, en las palabras, éstas se integran en las frases y éstas a su vez en el párrafo. Ello implica también el reconocimiento de los patrones ortográficos, el conocimiento de sus significados, etc., y exige una interactividad sintético-analítica.

#### d) Memoria

Los distintos tipos de memoria existentes en cuanto a su modalidad temporal, mediata e inmediata (largo y corto plazo), son procesos subyacentes e intervinientes en el proceso de lectura y su comprensión, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento.

En el caso de la memoria a largo plazo, al leer se van estableciendo vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos, con lo cual se van consolidando (construyendo) aprendizajes significativos sobre los esquemas cognitivos ya preexistentes en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto.

En el caso de la memoria a corto plazo, se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, siguiendo la trayectoria o disposición lógica de la lectura estructurada a medida que se va leyendo. Con ello se produce un proceso continuo de memoria inmediata al ir asociando (evocando) los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparecen, con los respectivos personajes, temas, acciones u otros datos expresados en el texto.

Todo este proceso de "ida y vuelta" de los dos tipos de memoria produce interconexiones significativas (comprensivas) entre las distintas partes integrantes de un texto leído, con el consiguiente beneficio en la comprensión lectora.

Desde el punto de vista funcional, la información procedente de la estimulación (aferencia visual icónica o táctil) captada por los mecanismos atencionales llega a la denominada Memoria Sensorial (MS), estructura cognitiva en la que se almacena durante brevísimos tiempos (milisegundos) y la Memoria de Trabajo u operativa selecciona para almacenarla en la Memoria a Corto Plazo (MCP), almacén en donde permanece durante unos segundos, pasando al almacén de la Memoria a Largo Plazo (MLP) a través de un mecanismo de integración realizado por la Memoria de Trabajo. La evocación de los conocimientos previos existentes en el almacén MLP también es realizada por la MT, que los proyecta sobre el contenido del texto que se intenta comprender, realizando las correspondientes inferencias y, como consecuencia de la comprensión parcial que el lector va realizando, es también la MT quien se encarga de depositar el producto comprensivo de modo organizado en la MLP. Este proceso interactivo o de integración entre la MCP y la MLP realizada por la MT es constante durante el proceso de lectura. En la siguiente figura podemos apreciar de modo esquemático la entrada, selección y el almacenamiento de la información en la memoria.



Todos estas estructuras, procesos y mecanismos básicos son necesarios para comprender, y no todos los alumnos los realizan de manera adecuada y, como consecuencia, surgen las diferencias individuales, y de ahí, las dificultades de aprendizaje que pueden tener un origen distinto en cada caso, no solamente explicadas por estas funciones psicológicas básicas, sino por otra serie de causas.

#### 2.2.1.4.- *Procesos Cognitivo-lingüísticos en la Comprensión de Lectura*

En la lectura de textos intervienen procesos cognitivo-lingüísticos complejos que permiten acceder a su significado y extraer la información necesaria para su comprensión. Estos procesos son los siguientes:

#### a) Acceso al léxico

Cuando ya se ha obtenido la información través de los sentidos de la vista o del tacto es necesario recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo. La palabra identificada visual o hápticamente debe corresponderse con el conocimiento que de ella existe en el correspondiente almacén léxico. Este almacén ha recibido diversos nombres, entre ellos, archivo mental, léxico mental, diccionario interior, lexicón interno, vocabulario básico personal, etc. La nota común a todas estas denominaciones es la existencia de unas bases neuroanatómicas, neurofisiológicas y neuroquímicas que constituyen el soporte orgánico del conocimiento de las palabras ya establecido en el cerebro.

Desde el punto de vista lingüístico, cada palabra tiene, o debe tener, un concepto asociado a ella, así como sus posibles significados, sus propiedades, sus características sintácticas y las funciones relacionales con otras palabras. En esencia, en cada registro en el "almacén léxico" se encuentra toda aquella información disponible acerca de la palabra que se ha registrado, y está organizada en función de criterios como:

- 1) Pragmático y funcional: Frecuencia de uso de las palabras.
- 2) Semántico: Significado.
- 3) Morfológico: Estructura silábica.

Estos criterios no son jerárquicos sino que prevalecen unos sobre otros en función del propósito u objetivo lector.

El acceso a este lexicón o almacén léxico se realiza de forma casi inmediata en el caso de las palabras que son conocidas y son leídas por la ruta visual, léxica u ortográfica. Existen algunos indicadores gráficos que activan el acceso al



significado de la palabra, como es el caso de la primera letra y la última así como el silueteo o contorno de la palabra. Un ejemplo de ello lo encontramos en la lexicalización que se produce en textos cuyas palabras tienen el orden de sus letras cambiado y forman pseudopalabras.

El lector experto utiliza dichas claves para lexicalizar la palabra (reconvertir la pseudopalabra en palabra, es decir, ordenar secuencialmente las letras a partir de dichos indicadores) y leerla, accediendo a su significado.

Cuando se utiliza el criterio semántico para el acceso al significado de la palabra, el contexto determina la acepción y la exclusión de los múltiples significados que la palabra pudiera tener.

#### b) Análisis sintáctico

Después de acceder al léxico, se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito. Las diferentes estructuras gramaticales están sintácticamente relacionadas y dicha organización permite, a través de la secuencia de palabras, obtener información del conjunto de proposiciones o frases. Este acceso a la sintaxis se realiza de acuerdo con estos pasos:

##### 1. Identificación de señales lingüísticas:

Orden de la frase, estructura de la palabra (nombre, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, artículo), su función sintáctica (sujeto, predicado, modificador, núcleo...), prefijos y sufijos, articulación fonética, etc. La conjunción de todas estas señales lingüísticas está orientada a una sola interpretación o unidad global de significado.

2. Acceso sintáctico inmediato: El análisis de las señales lingüísticas se realiza de modo simultáneo o casi inmediato a la lectura de cada palabra. Los errores de rectificación e inmediata corrección que se producen en la lectura constituyen una prueba de ello.

3. Memoria de trabajo: El almacén de interpretaciones sintácticas ambiguas condiciona la integración del sentido del texto que se lee. Esta capacidad es diferencial en el lector para procesar textos sintácticamente más complejos en cuando a su naturaleza y a su uso. A mayor capacidad aumenta la comprensión lectora.

#### c) Interpretación semántica

El objetivo final de la lectura del texto es su comprensión, aunque en los primeros momentos haya que pasar por el acceso léxico por el análisis sintáctico. Después de estas dos fases debe producirse la representación de la información expresada en el texto, es decir, debe producirse la comprensión, la cual se consigue mediante representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales en las que se han analizado, en el caso de textos narrativos, los personajes y sus roles, las acciones y estados y las circunstancias como el lugar y el tiempo.

En el proceso de interpretación semántica se producen inferencias, es decir, procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo con el contexto. Este proceso inferencial se da en el mismo momento de la lectura y también al término de la misma.

Mientras se va leyendo se producen evocaciones, se verbalizan encubiertamente pensamientos, se realizan regresiones, se accede al almacén de significados, etc. Al término de la lectura también se producen evocaciones, verificaciones y contestaciones a cuestiones interpretativas de la lectura.

Estas inferencias tienen la finalidad de establecer relaciones entre elementos de las proposiciones o frases y se realizan para atribuir significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos o se producen dudas. Mediante la realización de inferencias el lector pretende añadir información al texto para que tenga mayor sentido y le permita una mejor comprensión. Estas inferencias pueden alcanzar diferentes niveles de elaboración en función de la capacidad cognitiva (imaginación, motivación por el tema de la lectura, memoria, abstracción, generalización, etc.) del lector. Los conocimientos previos disponibles son determinantes para que la inferencia elaborada sea de mayor o menor complejidad.

#### ***2.2.1.5.- Procesos Afectivos en la Comprensión de Lectura***

La lectura, como cualquier otra actividad humana no está exenta de valoración emocional. En el proceso lector intervienen otros factores que tienen un componente emocional o afectivo. Se trata de los estados de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenomenología afectiva que la lectura produce en el alumno.

En 1993 Smith y Lazarus, llegaron a la conclusión que los estados de ánimo producidos por el hecho de leer pueden ser positivos o negativos, en función de la valoración que el filtro del significado atribuya a la experiencia de leer y se producirá una determinada emoción, estado de ánimo o sentimiento, por tanto, la intensidad será variable en función de las metas o propósitos del lector, de sus

intereses personales y de las creencias sustentadas por su sistema de creencias. Csikszentmihalyi, 2003, menciona que si la lectura en sí misma, le resulta un acto placentero para el lector experimentará un estado de ánimo positivo, favorable y que, en los casos de mayor implicación y disfrute ha venido en denominarse como un *fluir* y que se define como un estado de mental y emocional con sensación de gran bienestar y satisfacción que permite una mejor realización de las tareas habituales, se pierde la noción del tiempo y se dirige toda la atención a la actividad en sí misma, en esta caso la lectura.

En investigaciones realizadas por Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004 con respecto a la Inteligencia Emocional, ésta se ha revelado muy influyente en el rendimiento escolar, siendo la comprensión lectora parte fundamental de tal rendimiento. Obtener buenas calificaciones o mostrar fracaso escolar está modulado por los niveles de IE de los estudiantes. Así, aunque los estudios que correlacionan rendimiento escolar e IE no arrojan resultados concluyentes al respecto, algunos componentes de la IE como el intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad (IQ-E de BarOn) ejercen un papel modulador en el rendimiento escolar de los estudiantes adolescentes, por lo que, aquellos alumnos con algún tipo de déficit como escasas habilidades sociales, escaso nivel cognitivo, desajuste emocional, problemas de aprendizaje, problemas familiares, etc. pueden ser más propensos a experimentar estrés y dificultades en sus conductas de estudio, influyendo negativamente en el rendimiento escolar, lo cual induce a postular que la IE podría actuar como un factor que modularía los efectos de las habilidades cognitivas del sujeto sobre su rendimiento académico, facilitándolo o dificultándolo, en función del grado de desarrollo de aquella.

En estudios sobre las dificultades de aprendizaje por Kloomot y Cosden,; Saborine, citados por González-Pienda y Núñez, 1998; y Miranda, Arlandis y Soriano, 1997, el autoconcepto académico y la autoestima se han revelado significativos, siendo negativo en el caso de quienes presentan dificultades de aprendizaje, en este caso, de la lectura y su comprensión.

Kira y Gallagher 1986, estudian el componente motivacional en niños pertenecientes a escuelas de educación especial, concluyendo que un lector que ha fracasado en la lectura pone en funcionamiento mecanismos psicológicos de rechazo o evitación ante la lectura porque tiene escasas expectativas de logro. La percepción del control personal en la comprensión lectora que tienen los estudiantes, atribuyendo los fallos y los éxitos a ellos mismos o a factores externos son procesos valorativos que producen un determinado estado de ánimo que tendrá su influencia (positiva o negativa) en la lectura.

Borkowski, Weyhing y Carr, 1998, mencionan que existen también otros factores de naturaleza cognitiva e instrumental tales como los conocimientos de estrategias, autorregulación en la aplicación de las estrategias y reconocimiento explícito del esfuerzo personal en la ejecución, los cuales influyen en el filtro del significado que valora la lectura y las propias competencias comprensivas (percepción del control personal) como una experiencia afectivo-emocional.

#### **2.2.1.6.- Factores que afectan la Comprensión de Lectura**

Los factores que afectan a la comprensión son: *conocimientos previos, estrategias de lectura, intereses y actitudes frente a la lectura.*

***Los conocimientos previos.*** Es toda información importante para el sujeto que se almacena en la memoria de largo plazo. También son las experiencias o conceptos adquiridos y almacenados en la memoria de largo termino, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual va ha ser utilizada durante la lectura para poder descifrar el significado de las palabras del pasaje de un texto.

***Las estrategias de lectura.*** Son las distintas formas de abordar la lectura de un texto, dependiendo de la intención que tenga el lector. Estas pueden ser estrategias cognitivas, las que buscan el acceso, el almacenamiento y la extracción de la información; y las metacognitivas, que incluyen las habilidades de planificación, supervisión y evaluación de los textos

***Las actitudes e intereses.*** Se refiere a la valoración de agrado o desagrado que van a presentar los alumnos frente al contenido de los pasajes de los textos y la motivación para continuar la lectura hasta concluirlo. Las investigaciones señalan que los sujetos comprenden mejor los materiales en los que están interesados y que la diferencia entre las habilidades de comprensión de los lectores, se reduce significativamente cuando todos los lectores tienen fuertes conocimientos previos.

#### ***2.2.1.7.- Causas Pedagógicas de los problemas de la Comprensión de Lectura.***

Casa Coila, Manuela Daishy (2005), realiza un trabajo de investigación en la que nos ofrece los resultados de un estudio descriptivo de las Causas Pedagógicas del Nivel de la Comprensión de Lectura en los Estudiantes de las IES.

Las causas pedagógicas que hace referencia y tienen gran repercusión en la comprensión de lectura y lógicamente en el rendimiento escolar, lo constituyen: el

predominio del método tradicional, inadaptación de los programas a los intereses de los alumnos, falta de comprensión maestro – alumno, fomentar hábitos de lectura, condiciones desfavorables de la infraestructura.

### **Predominio del Método Tradicional.**

La enseñanza ineficaz es posiblemente las causas más importantes de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos, y éste se debe a la comprensión lectora. Muchas veces el profesor en su afán de terminar sus programas recargan en forma excesiva los conocimientos que deben comprender y aprender sus alumnos, despreocupándose en consecuencia de que comprendan y asimilen la enseñanza. Otras veces hacen su enseñanza una actividad monótona y aburrida recurriendo en forma exagerada al "dictado", omitiendo la explicación o demostración de algunos contenidos.

Por otro lado, la naturaleza y características de conceptos básicos como la lectura, ortografía, matemática y lenguaje implican el aprendizaje en forma secuencial.

### **Inadaptación de los programas a los intereses de los alumnos.**

Las investigaciones Psicológicas han demostrado el importante papel que desempeña el interés en el Aprendizaje. Así, un escolar puede resistirse a aprender ortografía si es que no conoce la importancia de escribir correctamente; si no le ve la importancia de la lectura evitará leer el texto, si no le ve la importancia de la aritmética evitará el hacer ejercicios. La falta de atención de que se aquejan algunos maestros, deriva casi siempre de la falta de interés del alumno por lo que se enseña. No se debe olvidar que la aptitud y el interés de los alumnos para aprender deben desarrollarse paralelamente, pues si un escolar tiene frecuentes

dificultades en el Aprendizaje de una materia, perderá interés por ella. Entonces se debe diversificar los programas curriculares de acuerdo a la realidad de la institución.

### **Relación Maestro – Alumno.**

Frecuentemente, los fracasos escolares son propiciados por una falta de contacto y comprensión entre maestro y alumno. Muchas veces el Maestro lejos de comprender al alumno que tiene dificultades en su Aprendizaje lo reprime, tiende a criticarlo y castigarlo delante de sus compañeros, así mismo le muestra abiertamente una actitud negativa, por que no aprovechó sus enseñanzas, o por que su comportamiento no se ajusta a la disciplina que él impone y en otros casos extremos hasta por las características físicas o extracción social a la que pertenece el niño. Como es de esperar este tipo de relación repercute negativamente en el interés por el estudiante, el amor a la escuela, a la lectura entonces no habrá una comprensión lectora, y el comportamiento del alumno. Por el contrario si se muestra interés y preocupación por el alumno y lo alentamos continuamente en sus pequeños, pero grandes progresos difícilmente será un problema en el colegio y en su aprendizaje, por que éste depende de la comprensión de la lectura. Lo mismo se debe cuidar de las relaciones del niño con sus compañeros, pues muchas veces las particularidades del alumno, que lo hacen semejante o diferente, inferior o superior al grupo, pueden generar conflictos que perjudiquen en alguna medida su aprendizaje.



### **Fomentar el Hábito de Lectura.**

La formación de hábitos de lectura es un proceso complejo que debe empezar desde los primeros años y que requiere de la atención de los maestros como de los padres si se desea lograr buenos resultados, para ello se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Cuando el niño ya está en el colegio y comienza a leer, la familia debe reforzar los conocimientos que va adquiriendo en el espacio escolar.
- Cuando un niño llega a la adolescencia se debe tratar sobre algún tema que realmente lo apasione, puede despertar su interés, apartarlo de su apatía y acercarlo a la lectura.
- La lectura tiene que ser incorporada entre los hábitos del niño como un acto voluntario que le reporte placer y satisfacción, no como una obligación o un deber.
- No se debe comparar las habilidades de lectura del alumno con las de otros niños, cada lector tiene su propio ritmo de aprendizaje.
- Cuando el alumno termine alguna lectura, no se debe someter a un interrogatorio o examen, sino tratar de entablar una conversación para saber lo que más le gustó y por qué, así como para intercambiar ideas.

### **Condiciones de la Infraestructura.**

Las malas condiciones de la infraestructura escolar contribuyen a disminuir los hábitos de lectura, éste repercute en el rendimiento académico, por ejemplo la iluminación imperfecta, la falta o mal estado de las pizarras, la falta de carpetas, aulas demasiado reducidas, alrededores deprimentes, que son justamente las características de algunas instituciones educativas, que no cuentan con los requisitos mínimos para la enseñanza.

### **2.2.2.- RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Desde un punto de vista cuantitativo, se dice que el rendimiento de toda actividad viene expresado por la relación entre el producto útil y el esfuerzo realizado para conseguirlo. Esta determinación exige la cuantificación de los términos y su expresión numérica, que es muy difícil de establecer.

En Psicología se habla del rendimiento referido a las capacidades del hombre o de un organismo determinado que se pone en acción. Entre las actividades humanas más estudiadas se encuentran las que se requieren a la aplicación de las destrezas motoras, por su importancia en toda clase de trabajo manual y su repercusión en la industria y en la economía. En esta línea se han hecho varios intentos de relacionar el rendimiento de la persona con los factores que pueden afectarlo.

#### **2.2.2.1.- Enfoques Teóricos acerca del Rendimiento Académico.**

Existen diversas concepciones acerca de este tema entre estos tenemos:

##### **A) Concepto de Rendimiento Basado en la voluntad.**

Contribuye a toda la capacidad del hombre a su voluntad, la única facultad “dueña del señorío humano” y que depende de sus acciones.

Kaczynka (1963), afirma que “tradicionalmente se creía que el rendimiento académico era producto de la buena o mala voluntad del alumno, olvidándose de los otros factores”.

## **B) Concepto de Rendimiento Basado en la Capacidad.**

Otra concepción o tendencia bastante común que tiene vigencia incluso en nuestros días, es la creencia popular acerca del rendimiento académico, (la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y la perfección intelectual y moral alcanzada por los alumnos). Esta concepción ha sido muy común en el campo educativo. Si un escolar no rinde es por que no tiene la capacidad suficiente o bien por otros factores, como la pereza, falta de hábito, esfuerzo, intereses. En general, se espera de un estudiante que tiene buena capacidad un alto nivel de rendimiento. Esto es verdad solo en parte, como se ha visto en investigaciones que estudian la relación entre la inteligencia y el rendimiento.

Puede ser conveniente señalar la concepción del rendimiento académico de Secada (1972), muy relacionada o en conexión con la línea indicada anteriormente. Según este autor, “el rendimiento académico está determinado no solo por la dinamicidad del esfuerzo individual, o sea, de la aplicación, sino también por los elementos con que el sujeto se halla dotado”. El autor pretende dejar en claro que el rendimiento no solamente es fruto de la dotación particular e individual según su propia capacidad, sino que, influye en el otro elemento como puede ser la aplicación o esfuerzo que el sujeto hace para tener éxito en su vida de estudiante.

No podemos considerar el rendimiento como resultado de la capacidad intelectual o de las aptitudes, sino también de las condiciones temperamentales y caracteriales del individuo.

Para Pizarro (1985), el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Y desde una perspectiva del alumno, define el rendimiento como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

El rendimiento escolar, en concreto, es un resultante del mundo complejo del alumno, sus aptitudes, su personalidad, sus relaciones con la familia con los profesores con sus compañeros, su estado físico, las situaciones de vida en que se encuentra, etc.

### **C) Concepto de Rendimiento en sentido de utilidad o de Producto.**

Dentro de esta tendencia que hace especial hincapié en la utilidad del rendimiento, podemos señalar algunos autores. Marcos, P. (1989), afirma que el rendimiento académico es la utilidad o provecho de todas las actividades tanto educativas como informativas, las instructivas o simplemente nocionales. Para Plata Gutiérrez, J. (1979), señala que en la escuela, como en cualquier otro lugar donde se desarrolla la actividad humana, se persigue una finalidad, esta finalidad, con independencia de los postulados individuales y sociales sobre los que se basa, se centra en el hecho común, de la puesta de ciertas energías físicas y psíquicas conscientemente dirigidas a un fin y con cuyo consumo se pretende obtener un resultado. El resultado a alcanzar constituye la motivación, finalidad inmediata de esta actividad.

La aplicación y consumo de energía humana a lo largo del tiempo, constituyen en realidad, un trabajo humano en el doble aspecto de su posibilidad real física o intelectual, trabajo que, como tal, tiene sus elementos factoriales, su dirección, su punto de aplicación, su rendimiento, el cual se define como el producto útil del trabajo escolar.

Por tanto, se concluye que el rendimiento académico es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución. Un cociente sobresaliente no basta para asegurar el éxito.

#### **D) Concepto del Rendimiento como Resultado del Trabajo Escolar.**

Dentro de esta tendencia encontramos a Pacheco de Olmo (1971). Se preocupa por el concepto de rendimiento académico y emplea la palabra rendimiento en muchas ocasiones para designar el producto o la utilidad de una cosa. “Si pensamos detenidamente –dice- podemos advertir ciertos matices diferentes entre ambos conceptos, productos y utilidad: producto es el fruto de algo, es el resultado de una actividad, es lo que queda después de haber realizado esa actividad. Utilidad parece manifestarse en valor del producto, pero proyectando hacia actividades futuras (útil para...)”. En el primer caso el rendimiento es más estático y en el segundo es más dinámico.

Si atendemos al aspecto estático en cuanto a producto, evaluaríamos adquisición de conocimientos, objetivos realmente importantes, pero tal vez se le ha dado demasiada importancia.

No debemos considerarlo como el único y fundamental objetivo de la educación. Según Bloom “Lo realmente necesario es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica los conocimientos es decir, que pueda aplicar la información adquirida de nuevas coyunturas y problemas”. Rivera, A. (1990) afirma que la valoración del rendimiento académico no será solamente apreciar cierta cantidad de conocimientos o un enumeración informativa sino que mas que mas que nada, investigar como el alumno o el grupo se vale de ese material y como reacciona en función del mismo. Just, (citado en Hasemann, K. 1971) define el rendimiento como una manifestación de cierta disposición intelectual, del carácter y física, que resulta bajo determinadas condiciones del desarrollo. Posteriormente sustituye esta definición operacional que interpreta los rendimientos escolares como el resultado de un experimento continuando que se extiende durante mucho tiempo y transcurre bajo control permanente.

De este modo la ejecución esta garantizada hasta cierto punto por medio de reglamentos; en este sentido, si el rendimiento, se entiende como resultado del trabajo del alumno, estudiante o aprendiz, es decir, como resultado de una conducta.

García Hoz (1977) afirma que el rendimiento es el resultado (adquisición de conocimientos y hábitos) del trabajo escolar realizado por el estudiante. Añade que el rendimiento del trabajo académico suele entenderse ligera y superficialmente como la cantidad de conocimientos y hábitos adquiridos por el alumno en la escuela, mas si se tiene en cuenta, que la educación no tiene razón de ser en si misma, sino que, existe en función de la vida, se entenderá fácilmente que el rendimiento académico no puede expresarse si no es

considerando las distintas manifestaciones de la vida del que paso por la escuela.

En cambio Gardner (1994) ha puesto de manifiesto el problema que han tenido que afrontar todas las sociedades modernas al momento de resolver el problema educativo; esto es, supeditar sus propias opciones al mundo del desarrollo y la industrialización de la sociedad. Esto ha significado que cualquiera que sea el tipo de sociedad, ha tenido que adaptarse a formas tradicionales de transmisión del conocimiento, y por ende, a los criterios restringidos de evaluación y de aceptación de rendimiento por parte de los alumnos. Postula en su defecto, actuación, logros, proyectos contextualizados, significativos y auténticos, derivados de instrucciones diferenciadas.

#### **E) Concepto del Rendimiento como Logro de objetivos curriculares.**

Himmel (1985), citado por Andrade (2000), ha definido el Rendimiento Escolar o Efectividad Escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes. Para Heran y Villarroel (1987, p.10) el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que "el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos".

Otros autores (citados por Musayon Oblitas, Yesenia), como, Carpio (1975) define rendimiento académico como el proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos; Supper (1998), menciona que rendimiento académico es el nivel de progreso de las materias

objeto de aprendizaje; Aranda considera que es el resultado del aprovechamiento escolar en función a diferentes objetivos escolares y hay quienes homologan que rendimiento académico puede ser definido como el éxito o fracaso en el estudio, expresado a través de notas o calificativos..

En el marco de la presente investigación se enfocará el rendimiento académico como el logro de los objetivos curriculares, en la cual se relaciona el logro alcanzado por el estudiante en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, con los objetivos planteados por el programa curricular actual del ministerio de educación. Esta relación se expresa por medio de las notas que el alumno obtiene en todo un periodo educativo (bimestre o trimestre, según sea el caso)

Las notas a su vez representan la forma de evaluación permanente que un docente o profesor emplea tomando en cuenta ciertos criterios estructurados por la institución educativa al cual representan así como también criterios personales. Las evaluaciones que ponen en práctica un profesor es la formativa o de proceso la cual implica hacer preguntas al grupo o a un solo alumno y/o promoviendo la intervención de los educandos; y la sumativa que consiste en realizar exámenes escritos u orales, realizar trabajos o proyectos, etc.

Como sabemos las notas son expresadas en escalas, que en nuestro caso, el nivel secundaria corresponden a una escala vigesimal (0 a 20).

#### **2.2.2.2.- Factores que determinan el Rendimiento Académico**

Dentro de la labor pedagógica intervienen variables vinculadas al rendimiento académico de los alumnos, entre ellas tenemos: las inherentes al docente o profesor



(metodología, conocimientos, capacitación y/o experiencia, autoridad ante el alumno, relación docente-alumno), y las propias del alumno (capacidad cognoscitiva, rasgos de personalidad, métodos y hábitos de estudio, actitudes y valores, relaciones interpersonales). Todas estas variables interactúan llegando a formar un clima escolar la cual puede facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende el rendimiento académico.

Sin embargo mencionaremos a dos autores que proponen otras variables, aparte de las ya mencionadas, que pueden influir en el rendimiento académico del alumno.

Holahan, Ch. J. (1996) menciona que es importante identificar las variables ambientales particulares que son importantes para el rendimiento en ambientes escolares y laborales. Estas variables las divide en dos categorías:

***Las del medio ambiente***, la luz, el sonido y la temperatura son condiciones externas que circundan al individuo en cualquier lugar determinado.

**Efectos de la luz:** Este afecta de manera directa en la realización de una tarea visual debido a que alteran la visión. *El nivel de Iluminación*, al aumentar este, el nivel de agudeza visual crece, aumentando la ejecución de tareas visuales en forma más rápida y precisa; sin embargo niveles muy altos fuera del nivel óptimo reducen el rendimiento. *El deslumbramiento*, ocurre cuando una fuente de luz, más brillante que el nivel general de iluminación al cual están adaptados los ojos, se coloca cerca del objeto que se está mirando; el deslumbramiento que afecta el rendimiento visual se denomina deslumbramiento de incapacidad, el cual es nocivo para el rendimiento; el deslumbramiento de incomodidad es el que provoca

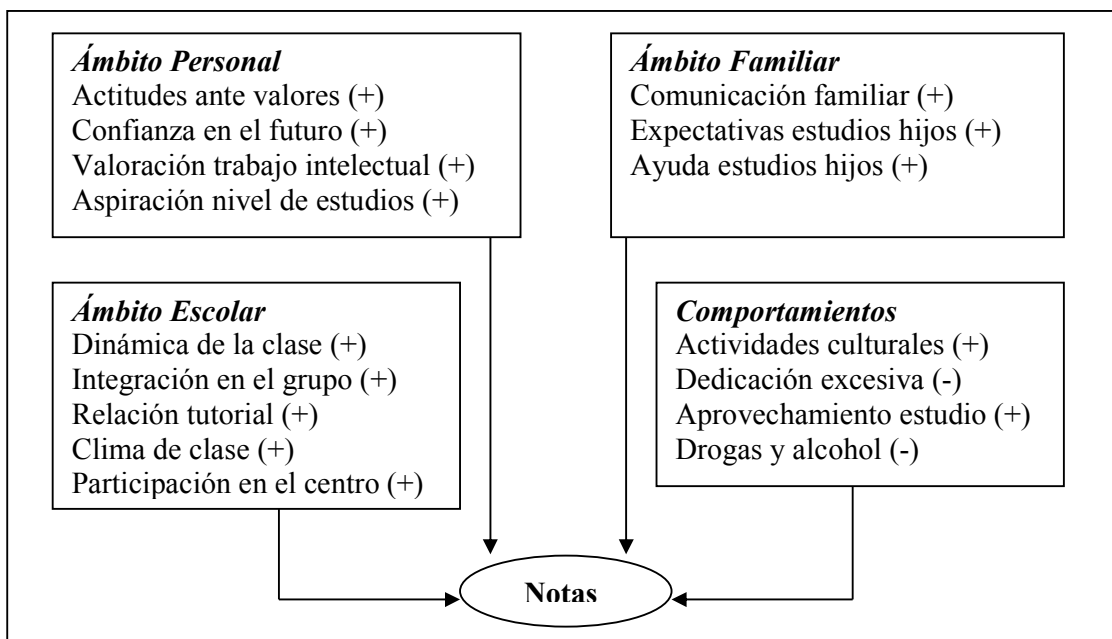
molestias a quien desempeña una tarea. El color, se ha demostrado que un gran contraste de colores puede afectar directamente el rendimiento al desempeñar tareas visuales que implican la diferenciación de colores. Existen ciertas pruebas de que el color puede afectar el estado de ánimo y el nivel de estimulación de los individuos, así como sus actitudes; lo que permite suponer que dichas diferencias de estados de ánimo, estimulación y actitudes pueden afectar indirectamente el desempeño de una tarea.

**Efectos del ruido:** Existe muchas investigaciones acerca del efectos del ruido en la conducta humana, sin embargo con respecto al rendimiento los resultados de predicción no son muy confiables de cómo esta puede afectar el rendimiento en una determinada tarea. Los efectos del ruido en el rendimiento realizados en un laboratorio señalan no tienen efectos adversos en el rendimiento de realizar tareas mentales y psicomotoras más o menos simples; más aún pueden aumentar el rendimiento como cuando ayuda a los sujetos a estar atentos o permanecer despiertos. Las variables que determinaran si el ruido afectará de forma adversamente el rendimiento se pueden agrupar en tres categorías principales: el *tipo de tarea* desempeñada (desempeño de tareas complejas y de alto grado de concentración, vigilancia y gran manejo de información); las *características del ruido* utilizado (por lo general ruidos intermitentes son más negativos que los continuos y más aún cuando ocurren a intervalos aperiodicos o irregulares); y la duración de las mediciones del rendimiento (los efectos negativos del ruido en el rendimiento aumentan en proporción del tiempo que el sujeto permanece expuesto al ruido).

**Efectos de la temperatura:** Según la mayoría de estudios las variaciones de la temperatura dentro de los niveles que se pueden encontrar en ámbitos interiores no originan directamente la disminución en el rendimiento; sin embargo es posible que dicha incomodidad producida en un ambiente excesivamente caluroso o frío reduzca en forma indirecta la calidad del trabajo.

*La disposición espacial*, por la cual interesa saber cómo es que la disposición de los espacios en donde se realizan varias actividades interrelacionadas, determinan la lentitud o eficiencia en el trabajo o aprendizaje. McCormick 1976, (en Holahan 1996) explica que los elementos ambientales tienen una importancia especial en el funcionamiento de una organización o que están sujetos a un uso frecuente, deben colocarse en un lugar cuya accesibilidad sea óptima para las personas que hacen uso de ellas. Un grupo de elementos que funcionan juntos como parte de un patrón de actividades interrelacionadas o que funcionan sucesivamente, deben disponerse en conjunto en un agrupamiento especial adecuado al patrón de actividad correspondiente. De la misma manera, los elementos ambientales asociados con actividades antagónicas o de interferencia (por ejemplo, un área para tomar café en silencio de una sala de lectura de una biblioteca) no deben colocarse cerca.

Adell, M. A. (2004) ha propuesto un modelo, en relación a las notas o calificaciones de los alumnos, por medio de las técnicas de correlación múltiple de variables y el análisis de regresión; las variables antecedentes con mayor predicción en el rendimiento han sido las siguientes:



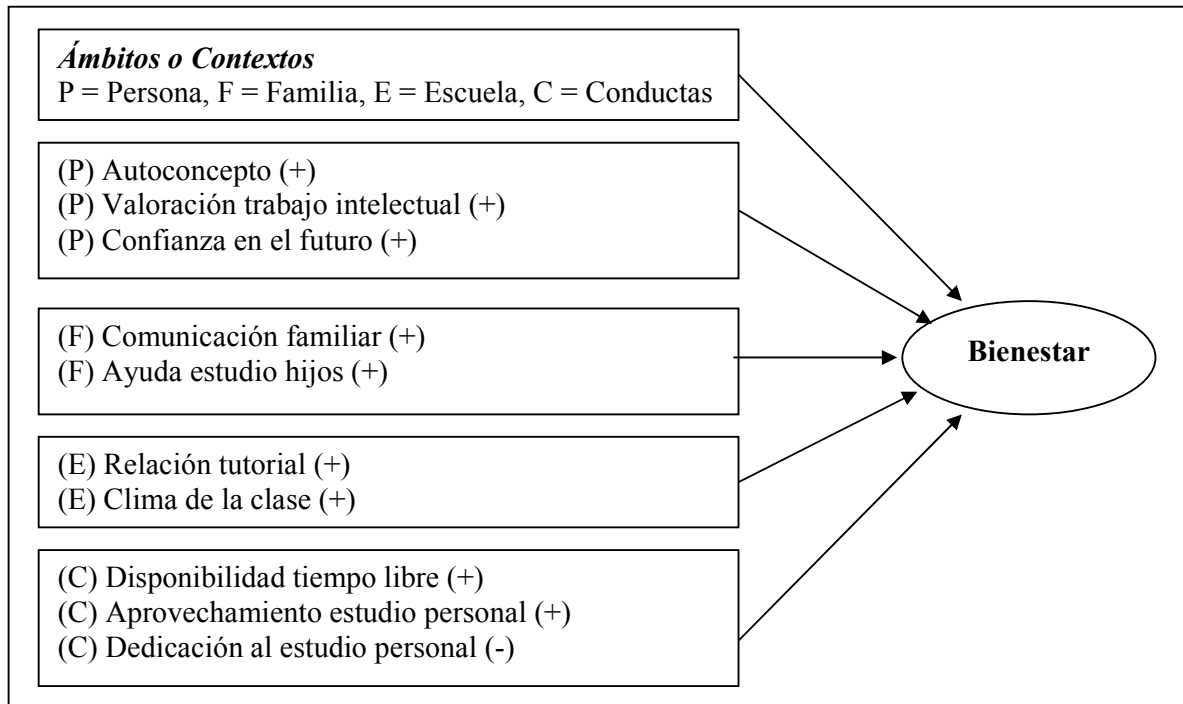
*Variables más predictoras de las notas*

Los signos en paréntesis indican la predicción de dichas variables en relación a las notas, siendo estas en su mayoría positivas, a excepción de las conductas de drogadicción y la dedicación excesiva al estudio, los cuales resultan perjudiciales. Con especial contundencia predictiva se manifiestan las variables siguientes: *aspiración de nivel de estudio*, del ámbito personal; la *relación tutorial*, del ámbito escolar; y las *actividades culturales y aprovechamiento del estudio personal*, del ámbito comportamental.

Por otra parte, cuando el *bienestar* académico se introduce en el paquete de variables predictoras en relación a las notas, ha superado al resto de las variables en capacidad predictiva directa. Eso nos lleva a dos reflexiones: la primera que por encima de cualquier otra situación o factor de aprendizaje, habremos de considerar y potenciar

aquel *bienestar* si queremos garantizar unos buenos rendimientos: la segunda reflexión es que aquellas variables que se demuestran buenas predictoras del *bienestar* lo son indirectamente de las notas, y habrá, asimismo, que considerarlas y trabajarlas.

Veámoslas:



*Variables más predictoras del bienestar*

Ahora el signo de la predicción: positivo excepto la dedicación al estudio personal, porque dedicar horas y más horas al estudio, sin más, no genera necesariamente *bienestar* o satisfacción. Así que aquella dedicación no se mide y no se acompaña de estrategias sugeridoras y de una progresiva concienciación del esfuerzo como herramienta del éxito, puede generar cansancio y desgana y originar estados afectivos - malestar académico- poco o nada deseables y, por tanto, funcionar negativamente hacia el *bienestar* de manera directa y, a la vez indirectamente hacia las notas.

Estos son, pues, los elementos, factores o variables que habrá de dimensionar como favorecedores de los mejores rendimientos valorados en forma de *notas y bienestar*.

### **2.2.3.- La lectura comprensiva en la escuela.**

La escuela es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículo. Primeramente, una de las mayores metas en la educación básica es “aprender a leer”; ahora el énfasis está puesto en “leer para aprender”. Esto no significa que el primer lema no tenga cabida en la escuela actual: en los cursos básicos, la enseñanza de la lectura es de primera importancia; pero posteriormente, la lectura se utiliza como instrumento para la adquisición de las otras asignaturas.

Normalmente la eficiencia en la lectura se relaciona en forma estrecha con el éxito escolar. El lector rápido y preciso posee un instrumento inapreciable para penetrar en el amplio mundo del conocimiento que yace tras la cubierta de los libros. El lector deficiente lee de manera tan lenta, que no puede procesar directamente el significado (no comprende). Debe, en consecuencia, depender en gran medida de lo que aprende por medio del escuchar, motivo por el cual tiende a fracasar en las materias que requieren de lectura. Este fracaso es mayor a medida que el alumno pasa de curso y que, por ende, aumenta la necesidad de la lectura en el proceso de adquisición de conocimientos.

Las ciencias naturales y sociales, y todas las demás asignaturas que requieren el uso de libros, están relacionadas con la habilidad lectora. Los problemas aritméticos son presentados, generalmente, en forma impresa y tienen que ser leídos antes de ser

resueltos, pero esta lectura debe ser comprendida para poder llegar a una solución acertada.

La habilidad para reconocer y recordar palabras es fundamental tanto en la lectura como en la ortografía. El niño que tiene dificultades para reconocer las palabras cuando las ve, tendrá aún mayores dificultades al tratar de reproducir de memoria una secuencia de letras.

### **2.3.- VARIABLES DE ESTUDIO**

Las variables de estudio son las siguientes:

#### **Comprensión de lectura.-**

Es un proceso cognitivo complejo, ya que el lector debe procesar los contenidos de las palabras o frases de un texto e integrarlos luego en unidades más globales de significado formando un conjunto de frases coherentes y no un mero agregado de oraciones. Todo este proceso pasa por diferentes niveles o subprocesos de mayor a menor complejidad las cuales interactúan entre sí para llegar a formar un producto o significado de un texto.

#### **Rendimiento académico.-**

Promedio aritmético de las notas obtenidas por los alumnos de los tres primeros bimestres de estudios.

## **2.5.- HIPÓTESIS**

H1) Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico general en estudiantes de 3° al 5° grado de secundaria de Lima Metropolitana.

H2) Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico por áreas académicas en estudiantes de 3° al 5° grado de secundaria de Lima Metropolitana.

H3) La correlación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico difiere en función al género en estudiantes del 3° al 5° de secundaria de Lima Metropolitana.

H4) La correlación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico difiere en función al grado de estudio en estudiantes del 3° al 5° de secundaria de Lima Metropolitana.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1.- TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente trabajo de investigación es Descriptivo Correlacional, con un diseño comparativo (Hernández, R., Fernando, C. y Baptista, L. 2006), puesto que nuestro propósito consiste en averiguar la relación entre la Comprensión de Lectura y el Rendimiento Académico, en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana.

Este diseño escogido, corresponde al plan o estrategia para responder a las hipótesis planteadas en el presente trabajo.

#### **3.2.- POBLACIÓN**

La población considerada en el presente estudio son estudiantes del tercer, cuarto y quinto año de educación secundaria de colegios estatales de Lima Metropolitana

matriculados el año 2005. La cantidad de alumnos matriculados para este periodo pueden verse en la siguiente tabla:

**Tabla N° 01: de Matrícula Pública del año 2005 en Educación Secundaria según año escolar de tercero a quinto**

<b>Año Escolar</b>	<b>2005</b>
Tercer año	82,515
Cuarto año	76,503
Quinto año	77,301
<b>Total</b>	<b>236,319</b>

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar 2005

### **3.3.- MUESTRA**

La muestra está constituida por 399 escolares hombres y mujeres del nivel del tercero, cuarto y quinto de secundaria de colegios estatales de Lima Metropolitana, considerándose aquellos alumnos matriculados el año 2005 y que hallan culminado el tercer bimestre académico en sus respectivas instituciones educativas.

En la siguiente tabla nos permite apreciar la muestra tomada de alumnos por año escolar.

*Tabla N° 02: de alumnos por género y año escolar matriculados en el tercer bimestre del año 2005*

<b>Año Escolar</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Tercer año	75	65	140
Cuarto año	95	61	156
Quinto año	49	54	103
<b>Total</b>	<b>219</b>	<b>180</b>	<b>399</b>

### **3.4.- DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO UTILIZADO**

#### **3.4.1.- Test de Cloze**

El test consiste en pedir al niño que restituya ciertas palabras omitidas en el texto. Las omisiones se hacen a intervalos regulares, que suelen variar entre 5 y 11 palabras; de manera normal se hacen omisiones cada cinco palabras, se dejan cuatro del texto y se omite la quinta. Normalmente las palabras omitidas no deben ser nombres propios. La primera y la última oración del texto se dejan intactas. (Taylor, 1953 y Bormuth, 1968).

El maestro puede suprimir selectivamente sustantivos o verbos o algunas combinaciones de clases de palabras y pedir al alumno que adivine la palabra omitida, que dé las razones de su elección y la verifique en relación al contexto. La palabra omitida debe ser reemplazada por una línea de tamaño constante.

Sin embargo, existen variaciones de la modalidad tradicional del “cloze”, entre estas tenemos: la técnica “laberinto” (“Maze”); el test “cloze” con pareo; el “cloze” con clave de apoyo; el “cloze” acumulativo, y el “cloze” postlectura oral.

**Construcción del test:** Los párrafos pueden ser elegidos al azar o bien se eligen muestras representativas de series o programas de lectura publicados. Un párrafo de “cloze” puede tener entre 250 a 300 palabras; esta cantidad de palabras tiene base en evidencias experimentales y en ventajas prácticas, ya que proporcionan una expectativa de alcanzar un coeficiente de confiabilidad cercano al 0.85 (Bormuth, 1975). Su extensión le permite diagramarlo sobre una sola hoja de papel, evitando así la resistencia de los estudiantes a responder pruebas largas.

Cada selección debe tener un sentido completo, de manera que la comprensión dependa del sentido total y no sólo de la oración o contexto que le anteceda o suceda.

Omitir la quinta palabra de la segunda oración. A partir de esta palabra, seguir suprimiendo cada quinta palabra hasta completar la penúltima oración. La supresión sistemática de una palabra cada cinco palabras permite que las palabras omitidas sean hechas al azar, desde el punto de vista lingüístico; es decir, pueden suprimirse pronombres, verbos, sustantivos, etc. También permite mantener un alto coeficiente de confiabilidad y evita los prejuicios del examinador en relación a cuáles serían las palabras más importantes.

**Administración:** Para asegurar una buena aplicación del instrumento, ya sea en forma individual o colectiva, es importante considerar las siguientes indicaciones:

- a) Las condiciones físicas del lugar en relación a luminosidad adecuada y carencia de distractores deben favorecer la concentración, la comprensión de las instrucciones y la respuesta escrita a las palabras omitidas.
- b) Si los estudiantes no tienen práctica en “cloze”, es aconsejable realizar los ejercicios preliminares. Se puede preparar una página que tenga sentido

completo y sea fácilmente comprensible, con unas diez omisiones que permitan a los sujetos familiarizarse con la técnica. Se pueden realizar comentarios en grupo en relación a las respuestas, y los ejercicios preliminares pueden ser escritos en el pizarrón. Una vez que el examinado está seguro que todos han entendido las instrucciones, se administra la forma definitiva.

- c) Las instrucciones dependerán de la edad o experiencia lectora de los estudiantes, de su familiaridad con la técnica y de la modalidad de “cloze” que se emplee. Cuando se utiliza la modalidad tradicional se pueden dar las siguientes instrucciones con las modificaciones que sean necesarias:

“En las oraciones de esta lectura se ha omitido (o sacado, borrado) varias palabras y se han reemplazado por una línea uniforme. Aunque la palabra que falta sea muy corta o larga, la extensión de la línea es siempre la misma. Ustedes tienen que descubrir o adivinar las palabras que faltan y escribirlas (en el mismo espacio en blanco o en la hoja de respuestas). Realice una primera lectura rápida hasta el final del trozo, y en una segunda lectura escriban sus respuestas. A veces las oraciones que están más adelante ayudan a entender (o descubrir) una palabra que en un primer momento fue difícil de descubrir. Sólo una palabra debe escribirse en cada uno de los espacios en blanco o en la hoja de respuestas”

- d) Si es necesario debe explicarse a los estudiantes cuál es el objetivo de la prueba; que no serán calificados con notas; que serán consideradas positivas las respuestas que sean sintáctica y sistemáticamente correctas (construcción gramatical y significado), y que no será tomadas en cuenta las fallas de ortografía.

- e) Aunque los estudiantes deben ser estimulados a trabajar el tiempo que ellos consideren necesario, el educador puede limitar el tiempo al considerar que los esfuerzos que realiza el estudiante no son productivos y evidencian claros signos de frustración.
- f) Las palabras omitidas son reemplazadas por líneas de extensión uniforme. Generalmente se recomienda numerar cada blanco consecutivamente bajo la línea.
- g) Se recomienda prepara una hoja de respuesta que el estudiante pueda utilizar para registrar sus respuestas. En caso de que se instruya a los estudiantes a escribir directamente en el espacio en blanco la palabra omitida, preparar una réplica de la prueba con ranuras que correspondan a los espacios en blanco, para facilitar la corrección.

**Puntaje e Interpretación:** Tradicionalmente se da un punto para cada espacio respondido en forma correcta. El número de respuestas correctas se divide por el total de espacios en blanco u omisiones y el resultado se multiplica por cien, con lo que se obtiene el porcentaje de respuestas correctas:

$$\text{Puntaje "cloze"} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de respuestas correctas}}{\text{Total de omisiones}} \times 100$$

La mayoría de los autores opinan que, con fines estadísticos, sólo debe aceptarse la palabra exacta, porque al aceptar sinónimos se disminuye la confiabilidad inter-examinador (los examinadores pueden diferenciarse en cuanto a que sinónimos aceptar).

### **Niveles de Comprensión de lectura**

Bormuth (1968) informa que las respuestas correctas entre 44 y 57 por ciento indican un nivel instruccional (el sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que o no se han comprendido o se olvidan fácilmente); los puntajes por debajo del 44 por ciento indican un nivel de frustración (el sujeto tiene serias dificultades para la comprensión del texto; el sujeto no tiene pre-requisitos para esta lectura que carece para él de legibilidad.); y sobre el 57 por ciento revelan un nivel independiente (se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión, se entiende la estructura total del texto, comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico. Es un lector autónomo).

Confiabilidad.- En administraciones colectivas, Taylor (1975) señala una confiabilidad test – retest de 0.74 a 0.88 para una prueba de 80 ítems (omisiones) administradas en 40 minutos. Klare et al. (1971) contrastaron una confiabilidad entre 0.76 y 0.94, tanto en niños como en adultos. En su investigación, realizada en 1962, Bormuth encontró una confiabilidad equivalente entre nueve test de 31 ítems de elección múltiple y nueve test “cloze” de 50 ítems, que él había construido.

En aplicaciones sucesivas para un mismo individuo, se tiende a observar una confiabilidad ligeramente inferior a la mostrada por los test de comprensión tradicional. Aparentemente, el test de “cloze” sería particularmente sensible a ciertos rasgos de personalidad o a ciertos estilos cognitivos. Rankin (1980) ha mostrado una incidencia negativa en los resultados cuando la ansiedad del individuo es superior al promedio. Readence et al. (1980) comprueban que los sujetos con un estilo cognitivo

independiente dan mejores resultados en las pruebas “cloze” que los que muestran estilos cognitivos dependientes.

En el idioma español, los trabajos de Morales (1975) y Rodríguez (1977) establecieron un alto grado de confiabilidad, definida como consistencia interna, con coeficientes que van desde 0.89 a 0.99, para el estudio de Rodríguez, y de 0.92 para el estudio de Morales.

Es importante destacar que no hay unanimidad entre los investigadores para utilizar el procedimiento test – retest con el objeto de estimar la confiabilidad. Propst y Baldauf (1979) plantean al respecto que los alumnos evidencian un gran progreso en lectura en la segunda administración de la prueba con respecto a la primera.

Un factor extrínseco que puede aumentar la confiabilidad radica en el hecho de que ciertos alumnos no terminan de responder la prueba y es posible que los ítems no abordados contribuyan en la técnica retest a explicar en gran medida los altos índices de correlación.

En general, las características intrínsecas al test de que parecen contribuir a su confiabilidad son: la extensión de los test, la ausencia del factor de conjetura y la distribución de la dificultad de los ítems.

En síntesis, y sobre la base de las evidencias revisadas, el “cloze” contaría con un nivel de confiabilidad que permite su utilización para la evaluación del nivel de comprensión lectora de los alumnos, de manera que las predicciones hechas son consistentes y estables.

Como parte de la presente investigación se realizó la confiabilidad de los puntajes obtenidos por los tres textos elaborados mediante el método “Cloze” con el puntaje total, encontrando lo siguiente:



La estimación del error de medida de las pruebas elaboradas fue mediante la correlación inter subtest y sub test con test total, encontrando en todos los casos coeficientes de correlación significativas aún para el 0.01 y con el test total coeficientes que superan al 0.80 dejando entre ver que las pruebas elaboradas miden dentro del margen de error permitido, tal como puede verse en la siguiente tabla.

**Tabla N° 03: de confiabilidad por análisis de consistencia Texto Test total**

	<i>T I</i>	<i>T II</i>	<i>T III</i>	<i>Total</i>
T I	1			
T II	0.56	1		
T III	0.54	0.601	1	
Total	0.82	0.836	0.87	1

Validez.- Se va a evaluar la validez de la técnica de “cloze” en relación a la validez de constructo, la validez concurrente y la validez predictiva.

a) Validez de Constructo.

Desde una perspectiva lingüística, el punto de partida del estudio se encuentra en el hecho de que en cada lengua, en razón de su estructura, existen contingencias estadísticas que determinan la probabilidad de que ciertas palabras tienden a seguir a otras. Por ejemplo, en inglés, el adjetivo debe preceder al sustantivo; en español y en inglés el artículo debe preceder a los sustantivos.

Por otra parte el empleo de las palabras está condicionado parcialmente por el tema.

Así, si el contenido se refiere a lectura, es probable que en el texto las palabras

“comprensión y legibilidad” se encuentren en cantidad mayor que las palabras “tuercas y pernos”, que serán más probables si se está leyendo un texto sobre mecánica. En la frecuencia de uso de las palabras también influyen ciertos modismos culturales que funcionan como expresiones o dichos; por ejemplo: “es duro como el acero”, “tenía un caparazón de tortuga”.

Un individuo familiarizado con su lengua puede predecir las palabras que siguen a otra. Pero en esta predicción hay variaciones intra e interindividuales. Las diferencias lingüísticas entre los distintos grupos sociales se basan en que han estado expuestos a diferentes experiencias de lenguaje, aunque hablen “la misma lengua”. Si el objetivo es evaluar la validez de constructo se hace necesario evaluar estas diferencias.

b) Validez Concurrente.

La mayor parte de los estudios de validez concurrente se refiere al uso del “cloze” como diagnóstico de la comprensión de lectura. Las primeras investigaciones al respecto, las realizó Bormuth en 1967 (Condemarín, M. y Milicic, N. 1988) quien hizo una tabla en la cual resumió las investigaciones en relación a la validez concurrente del instrumento realizadas hasta ese momento. Otros autores como Baldauf (1980) correlacionaron el “cloze” de selección múltiple con la prueba “Graded Test of Reading Experiment”, en una muestra de 28 sujetos encontrando coeficientes de correlación de 0.80.

En España, Morales el año 1975 encontró coeficiente de 0.77 al correlacionar el test de “cloze” con puntajes de pruebas de selección múltiple. Rodríguez en 1977 obtuvo coeficientes superiores a 0.65 al correlacionar el “cloze” con pruebas de preguntas abiertas.

c) Validez Predictiva.

Se han realizado investigaciones con los distintos tipos de test de “cloze” con instrumentos estandarizados como el Test “Progressive Achievement Test of Reading Comprehension” y “Reading Vocabulary” de Elley y Reid (1969) y el test “Graded Vocabulary Reading Test” de Schonell and Schonell (1959), y el juicio del Educador; encontrándose que el “cloze” se correlaciona mejor con el juicio del educador que las pruebas estandarizadas.

### **3.5.- PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para lograr los objetivos propuestos en la investigación, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- a) Se acudió a la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación, para solicitar la información de alumnos matriculados en el tercer, cuarto y quinto año de educación secundaria durante el año 2005 en los colegios nacionales mixtos de Lima Metropolitana, que abarcan las ocho Unidades de Gestión Educativa (UGEL).
- b) Se determinó a través de la fórmula de Cochran la cantidad de alumnos necesaria para la muestra de la investigación, esta muestra será ampliada para sopesar el número de sujetos que puedan contestar de forma errónea o no comprender las instrucciones de llenado del test.
- c) A través de solicitudes donde se indicaban los objetivos y la finalidad de la investigación, se solicitó el permiso respectivo a los directores de los centros educativos para llevar a cabo la recolección de los datos a través de la aplicación

del test de “cloze”, y también las notas de los tres bimestrales de los alumnos a los cuales se les aplicará el test.

- d) Aceptada la solicitud se procedió a establecer las coordinaciones con la persona designada por la dirección (subdirector o psicólogo) para fijar los horarios de aplicación del test de “cloze”, de esta manera se estableció un cronograma de aplicación.
- e) Adicionalmente a la aplicación del test, se coordinó la entrega de las notas del primero, segundo y tercer bimestre de todos los cursos, excepto la de educación física; calculándose luego un promedio final global para los cursos señalados y global general por cada alumno.
- f) Se realizaron las evaluaciones en las aulas elegidas de acuerdo al cronograma establecido.
- g) Antes de iniciar cada aplicación, se hace hincapié en el objetivo de la evaluación, y la forma de desarrollar el test, realizando antes un ejemplo, para llevar a una mejor comprensión en su desarrollo. Se les recordó que el test tiene tres sub test, y que para cada uno tienen un tiempo determinado (siete minutos por cada uno), el examinador tomará el tiempo y dará fin a cada una de las sub test para pasar todos juntos al siguiente, así hasta finalizar todas las aplicaciones.
- h) Seguidamente los estudiantes pasaron a desarrollar el test conforme a la explicación proporcionada y los que iban terminando el sub test antes del tiempo requerido, iban esperando hasta finalizar el tiempo y el examinador dé inicio al siguiente sub test, así hasta finalizar el último sub test.
- i) Ya terminada la aplicación de cada aula designada, se procedía al copiado de las notas de los alumnos a los cuales se les aplico el test de “cloze”.

- j) Se calificó el test de “cloze” y las puntuaciones obtenidas por cada sub test se correlacionaron con el rendimiento académico.
- k) Finalmente se describieron los resultados obtenidos por los estudiantes sobre la base de las variables investigadas.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En el presente capítulo presentamos los resultados de la problemática planteada, en primer lugar veremos la relación entre la comprensión de lectura con el rendimiento académico general en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria, para lo cual hemos aplicado tres textos de comprensión de lectura con la técnica de Cloze, cuyos resultados se correlacionó con los calificativos del rendimiento escolar promedio de los tres primeros bimestres utilizando para ello el coeficiente de correlación de Pearson, análisis similar se ha efectuado para la comprensión de lectura y el rendimiento por áreas académicas, finalmente hemos contrastado mediante la razón crítica de diferencia de correlaciones los coeficientes según el género y grado escolar, resultados que presentamos a continuación.

#### 4.1. Relación entre la comprensión de lectura y rendimiento académico en general en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana.

Los datos de comprensión de lectura y el rendimiento escolar se correlacionaron por grado escolar y para la muestra en general habiendo encontrado coeficientes que van de 0.38 hasta un máximo de 0.44 todos ellos muy significativos aún para el 0.01 de margen de error. Teniendo en cuenta los índices de eficiencia predictiva, en todos los casos están debajo del 20% lo que significa que la comprensión de lectura predice el rendimiento académico y viceversa en estudiantes de instituciones educativas nacionales entre un 14% hasta un 19%, la diferencia del porcentaje predictivo nos estaría indicando la presencia de otros factores asociados al rendimiento escolar como hábitos de estudio, motivación, método de enseñanza, repertorios cognitivos previos entre otros que en próximas investigaciones valdría la pena estudiarlas. Por ahora diremos que ambas variables van asociadas afectándose mutuamente sólo hasta un 19%. Estos resultados pueden verse en la siguiente tabla.

*Tabla N° 04: de coeficientes de correlación entre el rendimiento escolar con la comprensión de lectura e índice de eficiencia predictiva según grado escolar y grupo total*

<i>Grados</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>IEP</i>
Tercero	140	0.38**	14%
Cuarto	156	0.44**	19%
Quinto	103	0.40**	16%
Total General	399	0.41**	17%

(\*\*)  $p < 0.01$

4.1.1. *Contrastación del rendimiento escolar según categorías de comprensión de lectura.*

Con el propósito de complementar el análisis correlacional por la que hemos encontrado relaciones significativas entre la comprensión de lectura y el rendimiento escolar, hemos considerado conveniente categorizar a la muestra examinada según la comprensión de lectura y en base a ello contrastar sus rendimientos escolares, habiendo encontrado que los rendimientos promedios se incrementan en la medida que los estudiantes pertenecen a categorías superiores de comprensión de lectura tal como puede verse en la siguiente tabla.

**Tabla N° 05: de medias aritméticas y varianzas del rendimiento escolar en general según la categoría en comprensión de lectura a la que pertenece el examinado.**

	<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Rendimiento Promedio</i>	<i>Varianza</i>	<i>Promedios Generales</i>
<b>Independiente</b>	3ro	23	324	14.09	3.23	
	4to	40	585	14.63	2.33	
	5to	23	340.39	14.80	3.44	14.50
<b>Instruccional</b>	3ro	70	929.28	13.28	2.15	
	4to	84	1112.19	13.24	2.35	
	5to	54	753.50	13.95	1.82	13.49
<b>Frustración</b>	3ro	47	593.36	12.62	1.17	
	4to	32	396.67	12.40	1.14	
	5to	26	345.72	13.30	1.04	12.772
<b>Total General</b>		399	5380.1	13.48		



Para verificar si las fluctuaciones observadas del rendimiento escolar difieren significativamente según la categoría de comprensión lectora a la que pertenecen hemos contrastado los resultados mediante el análisis de varianza de dos factores: uno la comprensión lectora en tres dimensiones: independiente, instruccional y frustración, según Pikulski y Webb, (1982) y dos el rendimiento escolar en tres dimensiones, encontrando razones F significativas, donde la comprensión de lectura es la variable que plantea la mayor diferencia aún para el 0.001 de margen de error y también encontramos diferencias del rendimiento escolar por grados al 0.001 de margen de error, al no encontrar interacción significativa nos indica que las diferencias encontradas no están recibiendo peso de una de las variables a favor de la diferencia encontrada, por tanto podemos afirmar que el rendimiento académico difiere significativamente según las categoría de comprensión de lectura a la que pertenece el estudiante y el rendimiento escolar difiere significativamente según el grado escolar.

Este dato nos dice que el rendimiento escolar está próximo al tercio superior con un promedio de 13.50, por ende no es deficitario y la comprensión de lectura concentra al 52% en categoría instruccional, en la categoría independiente al 22% y en la frustración al 26%, definitivamente este último porcentaje es preocupante por la razón que son estudiantes de grado escolar avanzado.

Estos resultados pueden verse en la siguiente tabla.

**Tabla N° 06: de análisis de varianza de la comprensión lectora y el rendimiento escolar en estudiantes del tercero al quinto de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima metropolitana.**

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	193.70	8	24.21	11.92	0.001	1.96
Dentro de los grupos	792.245	390	2.03			
Total	985.95	398				
CL	155.22	2	77.61	38.20	0.001	4.61
Grado	37.69	2	18.85	9.28	0.001	4.61
Interacción	0.79	4	0.20	0.10	0.08	2.37

Para verificar el rendimiento académico según el grado hemos contrastado las medias aritméticas encontrando similitud entre el tercer y cuarto grado, en tanto que el quinto grado presenta rendimiento escolar significativamente mayor que el tercero y cuarto, quedando descrita la dirección de la diferencia arriba mencionada.

*Tabla N° 07: de medidas de tendencia central y de diferencia de medias aritméticas del rendimiento escolar según el grado en estudiantes de Instituciones Educativas*

*Estatales*

	<i>Rend 3ro</i>	<i>Rend 4to</i>	<i>Rend 5to</i>	<i>Rend 3ro</i>	<i>Grupo Total</i>
Casos	140	156	103	140	399
Media	13.19	13.42	13.98	13.19	13.48
Mediana	13.28	13.06	13.89	13.28	13.39
Moda	14.83	12.89	13.89	14.83	14
Desviación estándar	1.49	1.64	1.49	1.49	1.57
Varianza de la muestra	2.21	2.68	2.21	2.21	2.48
Mínimo	10	10.17	10.67	10	10
Máximo	16.78	17.78	18	16.78	18
Diferencia	-0.23	-0.55	0.79		
Error Estándar	0.18	0.20	0.19		
t	-1.28	-2.82	4.07		

Para ubicar la dirección de la diferencia de la comprensión de lectura hemos contrastado las medias aritméticas en función a los grados escolares, encontrando que el valor promedio en todos los grados está por debajo del 50% de los ítemes totales de las pruebas aplicadas y ubicándose en la categoría de lectores instruccionales, categoría que si bien no es negativa pero tampoco es lo conveniente para el propio estudiante. Cuando se contrastan los rendimientos promedios encontramos que los estudiantes del cuarto grado presentan en promedio mayor comprensión lectora que los estudiantes del tercer grado, quienes a su vez también presentan menor comprensión lectora que los estudiantes de quinto, en tanto que los de cuarto y quinto grado no difieren entre ellos. Este dato es importante por que indica que el incremento de comprensión lectora al

parecer va implícito con la edad cronológica que es la variable que caracteriza a los estudiantes de un grado escolar y es importante mencionarlo por que a su vez implica mayor maduración de los procesos psicológicos e inteligencia. Estos resultados pueden verse en la siguiente tabla.

**Tabla N° 08: de medidas de tendencia central y de diferencia de medias aritméticas de la comprensión de lectura según el grado en estudiantes de Instituciones Educativas Estatales**

	Compre 3ro	Compre 4to	Compre 5to	Compre 3ro	Grupo Total
Casos	140	156	103	140	399
Media	21.46	25.05	23.88	21.46	23.49
Mediana	21	24	25	21	23
Moda	18	27	26	18	27
Desviación estándar	8.46	8.55	8.46	8.46	8.62
Varianza de la muestra	71.62	73.07	71.65	71.62	74.27
Mínimo	4	4	5	4	4
Máximo	42	48	41	42	48
Diferencia	3.59	1.17	2.42		
Error Estándar	0.99	1.08	1.10		
t	3.62**	1.08	2.20*		

(\*\*)  $p < 0.01$

(\*)  $p < 0.05$

#### **4.2. Relación entre la comprensión de lectura y rendimiento por áreas académicas en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana.**

El presente análisis efectuamos con el propósito de explorar la correlación entre la comprensión de lectura con las distintas áreas académicas, de modo que se pueda visualizar la interacción de la comprensión de lectura con alguna área específica si la hubiese; por el momento hemos encontrado que de un total de 40 correlaciones en 35 de ellas los coeficientes son significativos al 0.05 y aún para el 0.01 de márgenes de error, estos 35 coeficientes hallados representan el 87% que arroja un valor Ji cuadrado de 42.25 que resulta muy significativo aún para el 0.01, que nos dice que el porcentaje de correlaciones halladas no se debe al azar.

El índice de predicción más alto corresponde al coeficiente de correlación 0.51 que predice una variable sobre la otra en un 26 % por tanto hay otros factores que están activos en el rendimiento por áreas académicas, donde sin lugar a duda, la comprensión de lectura es un factor importante que en el caso del área de ciencias sociales supera al 25%, tal como puede verse en la siguiente tabla.

**Tabla N° 09: de coeficientes de correlación entre la comprensión de lectura con el rendimiento académico por áreas según grados escolares y grupo total en estudiantes de instituciones educativas estatales.**

Áreas Académicas	Total			
	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año	General
COMUNICACIÓN	0.14	0.47**	0.37**	0.34**
IDIOMA EXTRANJERO INGLES	0.31**	0.33**	0.32**	0.33**
CIENCIAS SOCIALES	0.33**	0.32**	0.51**	0.32**
PERSONA, FAMILIA Y RELACIONES	0.32**	0.25**	0.19	0.28**
MATEMÁTICAS	0.33**	0.50**	0.43**	0.42**
CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE.	0.29**	0.41**	0.43**	0.37**
EDUCACIÓN RELIGIOSA	0.36**	0.28**	0.25**	0.31**
EDUCACIÓN POR EL ARTE	0.2*	0.12	0.14	0.14**
EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	0.26**	0.24**	0.10	0.23**
Rendimiento Académico	0.38**	0.44**	0.40**	0.41**

(\*\*)  $p < 0.01$

(\*)  $p < 0.05$

#### **4.3. Diferencia de coeficientes de correlación de la comprensión de lectura con el rendimiento académico según género y grado escolar en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana.**

Para efectuar el presente análisis se han contrastado los resultados de los coeficientes de correlación de la comprensión de lectura con el rendimiento escolar por áreas académicas y el rendimiento general, según el género y el grado académico; para este

fin los coeficientes de correlación hallados fueron transformados a puntuaciones Z que permiten encontrar la razón crítica de las diferencia de correlaciones primero según género del estudiantes y en segundo lugar según el grado escolar, resultados que presentamos a continuación.

***4.3.1. Diferencia de coeficientes de correlación de la comprensión de lectura con el rendimiento académico según género en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana.***

De las diez contrastaciones efectuadas sólo en un caso que representa el 10%, el género plantea diferencias significativas y corresponde a las correlaciones entre la comprensión de lectura con el rendimiento escolar en la matemática, en tanto que con las otras asignaturas las diferencias encontradas no son significativas, por lo que se concluye que el género no es una variable que afecte el valor de los coeficientes de correlación entre las variables estudiadas, tal como puede verse en la siguiente tabla.

**Tabla N° 10: de correlaciones de la comprensión de lectura con el rendimiento escolar en alumnos y alumnas del tercero al quinto de secundaria y diferencia de correlaciones según el género.**

Áreas Académicas	Varones	Z	Mujeres	Z	Diferencia	EE	Rc
COMUNICACIÓN	0.36	0.38	0.44	0.47	-0.1	0.1	<b>-0.94</b>
IDIOMA EXTRANJERO INGLES	0.34	0.35	0.34	0.35	0	0.1	<b>0</b>
CIENCIAS SOCIALES	0.36	0.38	0.37	0.39	-0.01	0.1	<b>-0.11</b>
PERSONA, FAMILIA Y RELACIONES	0.33	0.34	0.33	0.34	0	0.1	<b>0</b>
MATEMÁTICAS	0.48	0.52	0.31	0.32	0.2	0.1	<b>2*</b>
CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE.	0.38	0.40	0.38	0.4	0	0.1	<b>0</b>
EDUCACIÓN RELIGIOSA	0.35	0.37	0.39	0.41	-0.05	0.1	<b>-0.46</b>
EDUCACIÓN POR EL ARTE	0.16	0.16	0.23	0.23	-0.07	0.1	<b>-0.72</b>
EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	0.28	0.29	0.27	0.28	0.01	0.1	<b>0.11</b>
Rendimiento Académico	0.45	0.46	0.47	0.51	-0.05	0.1	<b>-0.45</b>

(\*)  $p < 0.05$

**4.3.2. Diferencia de coeficientes de correlación de la comprensión de lectura con el rendimiento académico según grado escolar en estudiantes del tercero al quinto año de secundaria de Lima Metropolitana.**

Contrastando los coeficientes de correlación a través de los valores Z, sólo en un caso hemos encontrado diferencias significativas y corresponde entre el cuarto y tercer año en el área de comunicación siendo significativamente mayor el coeficiente en el cuarto año de secundaria, entre los otros grados hemos encontrado coeficientes mayores en



función a los grados escolares pero no lo suficiente como para afirmar que la interrelación entre estas variables incrementa con el grado escolar, afirmando que las correlaciones encontradas no están en función al grado escolar, tal como puede verse en la siguiente tabla.

**Tabla N° 11: de razones críticas de los coeficientes de correlación entre la comprensión de lectura y el rendimiento escolar por áreas y en general según el grado escolar**

	3er Año	Z	4to Año	Z	5to Año	Z	3er – 4to	RC	3ro-5to	RC	4to-5to	RC
Comunicación	0.14	0.14	0.47	0.51	0.37	0.39	<b>-0.37</b>	-3.14**	<b>-0.25</b>	-1.88	<b>0.90</b>	0.95
Idioma Extranjero Inglés	0.31	0.32	0.33	0.34	0.32	0.33	<b>-0.02</b>	-0.19	<b>-0.01</b>	-0.08	<b>0.67</b>	0.09
Ciencias Sociales	0.33	0.34	0.32	0.33	0.51	0.56	<b>0.01</b>	0.09	<b>-0.22</b>	-1.67	<b>0.89</b>	-1.80
Persona, Familia y Relaciones	0.32	0.33	0.25	0.26	0.19	0.19	<b>0.08</b>	0.65	<b>0.14</b>	1.06	<b>0.45</b>	0.49
Matemáticas	0.33	0.34	0.50	0.55	0.43	0.46	<b>-0.21</b>	-1.76	<b>-0.12</b>	-0.89	<b>1.01</b>	0.70
Ciencia, Tecnología y Ambiente.	0.29	0.299	0.41	0.44	0.43	0.46	<b>-0.14</b>	-1.17	<b>-0.16</b>	-1.23	<b>0.90</b>	-0.19
Educación Religiosa	0.36	0.377	0.28	0.29	0.25	0.26	<b>0.09</b>	0.78	<b>0.12</b>	0.92	<b>0.54</b>	0.25
Educación por el Arte	0.2	0.203	0.12	0.12	0.14	0.14	<b>0.08</b>	0.7	<b>0.06</b>	0.47	<b>0.26</b>	-0.16
Educación para el trabajo	0.26	0.266	0.24	0.24	0.10	0.10	<b>0.02</b>	0.18	<b>0.17</b>	1.26	<b>0.35</b>	1.12
Rendimiento Académico	0.38	0.4	0.44	0.47	0.4	0.42	<b>-0.07</b>	-0.61	<b>-0.02</b>	-0.18	<b>0.90</b>	0.38

(\*)  $P < 0.05$

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Los resultados obtenidos en la presente investigación guardan correspondencia con otras investigaciones realizadas en el Perú como en el extranjero, encontrándose que existe correlación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica regular, aunque la correlación no es muy significativa en otros estudios puesto que la mayoría han trabajado con alumnos de educación primaria, para nuestra investigación que ha trabajado con alumnos de educación secundaria la correlación es muy significativa aún para el 0.01 de margen de error, esto puede deberse al desarrollo y estrategias cognitivas que los estudiantes de educación secundaria ya han desarrollado durante etapas anteriores.

Aunque no se encontró diferencias significativas en la comprensión de lectura entre los grados de instrucción estudiados, si hay una puntuación ascendente a partir del tercer grado de secundaria, siendo los puntajes más altos obtenidos por los alumnos de quinto año, resultado afín a la propuesta de Rumelhart en su modelo interactivo de la lectura

quién señala la importancia de factores como la experiencia previa que tiene el lector, en este caso la diferencia de grado no se limita al nivel de desarrollo mental alcanzado, sino también a la experiencia adquirida en el proceso educativo, a la mayor cantidad de conocimientos adquiridos y a la interacción de un mayor número de personas experimentadas. Se hace esta precisión toda vez que la prueba de Cloze también es una aplicación de la teoría de Rumelhart, que por su carácter holístico también cumple con los requisitos de la interactividad. Se está así ante una casuística en la que de alguna manera se establecería la capacidad predictiva de la teoría de Rumelhart.

Es importante resaltar que los resultados en el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes del tercer al quinto año de secundaria evaluados, el 22% de ellos ya se ubican en una categoría de lector independiente (los estudiantes realizan una comprensión lectora con fluidez y precisión, se entiende la estructura total del texto, comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico), el 52% se encuentra en la categoría de lector instruccional (el sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que o no se han comprendido o se olvidan fácilmente), y el 26% se ubica en la categoría de lector de Frustración (el sujeto tiene serias dificultades para la comprensión del texto; el sujeto no tiene pre-requisitos para esta lectura que carece para él de legibilidad). Estos resultados no muy alentadores nos indican que más del 50% aún necesitan apoyo en los materiales de lectura que se les asignan para su respectivo grado escolar, hecho que hace mucho más difícil la labor del docente ya sea por la cantidad de alumnos que tiene que manejar en el aula así también por el tiempo que dedica al dictado de sus cursos.

Los resultados en comprensión de lectura concuerdan con el informe PISA del año 2001, el la cual nuestro país se encuentra en el último lugar en lo que se refiere a comprensión de lectura.

Un hecho importante en mencionar es que no hemos encontrado correlación en función al género, ya otras investigaciones también llegan a este resultado, por tanto las diferencias en la comprensión de lectura no va a depender del género del estudiante.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **6.1.- CONCLUSIONES**

- 1.- Se encuentra relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico con un índice de predicción bajo.
- 2.- No existe diferencias en las correlaciones entre en la comprensión de lectura y el rendimiento académico según el género.
- 3.- No existen diferencias en las correlaciones entre comprensión de lectura y el rendimiento académico según el grado de estudios.

#### **6.3.- RECOMENDACIONES**

En vista que la correlación entre la comprensión lectora y rendimiento académico resulta significativa pero con un nivel de predictividad entre 14% y 19% es necesario

continuar investigando para ubicar otros factores que estén asociados a la comprensión de lectura y también al rendimiento académico con el propósito de elevar ambas variables, puesto que el rendimiento promedio no llega al tercio superior y en la comprensión de lectura se ubican en la categoría nivel instruccional que quiere decir que requieren de tutoría, distanciándose de ser lectores independientes.

Es conveniente señalar que una variable fuerte en la comprensión de lectura puede estar asociada al hábito de leer, razón por la cual es pertinente desarrollar proyectos de investigaciones orientados a este fin.

## REFERENCIAS

- Adell, M. A. (2004). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico en adolescentes*. Madrid – España: Pirámide.
- Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N (1996). *Prueba CLP formas paralelas: 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.
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman.
- Andrade, G. (1997). Relación entre la comprensión de lectura y rendimiento escolar en alumnos del primer grado de secundaria de un centro educativo estatal. Tesis UNMSM.
- Andrade, M. (2000). Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2° medio de liceos municipal de la comuna de Santiago. *Revista de Psicología Educativa*. 2000; 1-18. Sitio Web [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizaje\\_rendimiento\\_académico\\_2\\_medio\\_santiago.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizaje_rendimiento_académico_2_medio_santiago.pdf)
- Andrade, M., Miranda, Ch., y Freixas, G. (2000). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Año III N° 17.
- Antonini, M. y Pino, J. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En Puente, A. (ed.), *Comprensión*

- de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez,
- Borkowski, J., Weyhing, R. S. y Carr, L. A. (1998). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 46-53.
- Bravo, L. (1984). *Dislexias y Retardo Lector. Enfoque neuropsicológico*. Santiago de Chile-Chile: Universidad Católica de Chile..
- Carr, T. (1982). What's in a model: Reading theory and reading instruction. En Singer, M. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates, p. 119-140.
- Casa, M. (2005). *Causas Pedagógicas del Nivel de la Comprensión de Lectura en los Estudiantes de las IES*. Universidad Nacional de Moquegua.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura: Diagnostico y tratamiento de los trastornos de la lectura*. Barcelona-España: CISS Praxis.
- Documento de Trabajo UMC. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación PISA*. Ministerio de Educación del Perú.
- Flores, C. (1995). *Comprensión de Lectura y Rendimiento Académico en Literatura en Alumnos del Cuarto y Quinto Grado del CES Daniel Alcides Carrión*, Tesis. UNA – Puno.
- García, V. (1971). *Evaluación del Rendimiento Académico en el modelo Educativo*. *Revista Educación N° 214*. Madrid-España.
- García, J. y Gonzáles, D. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: Lectura y Escritura*, Vol. II. Ed. E.Q.S. Madrid-España.



- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. (2da Edición)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gonzales, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid-España: Síntesis.
- Gonzales, R. (2001). *Temas de Psicología Cognitiva*. Lima-Perú: CEDEIS.
- González-Pienda, J. y Núñez, J. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, vol. 6, nº 1, p. 126-135.
- Gough, P. (1976). One second of reading. En Singer, H. y Ruddell, R. (eds.) 1976. *Theoretical models and processes of reading*. Newark (D.E.): International Reading Association
- Hasemann, K. (1971). Problemas psicológicos de la valoración del rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 26(108-109). España.
- Heran, y Villarroel. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de Castellano y Matemática en el primer ciclo de Enseñanza General Básica*. Chile: CPEIP.
- Hernandez, M. (1986). Hábitos de estudio, comprensión de lectura y rendimiento académico en adolescentes de 4to y 5to de secundaria. Tesis UIGV.
- Hernández, F. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Holahan, J. (1996). *Psicología Ambiental: Un enfoque general*. México D.F.: LIMUSA.

- Huaynate, A. (1986). Relación entre la comprensión de lectura y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria de un centro educativo estatal. Tesis UNFV.
- Kczynska, M. (1963). *Rendimiento Académico y la Inteligencia*. Madrid-España: Esparza Calpe.
- Kirk, S. y Gallagher, J. (1986). *Educating Exceptional Children*. Boston M.A.: Houghton Mifflin Co.
- Klinger, C. y Guadalupe, B. (2001). *Psicología Cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. Mexico D.F.: Mc Graw-Hill.
- Laberge, D. y Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 1974, vol. 6, p. 293-323.
- Marcos, P. (1989). El Rendimiento del Trabajo Escolar. *Revista Vida Escolar*. N° 13 Madrid-España.
- Miljánovich, M.; López, R.; Quesada, F. y otros. (1998). Análisis de los resultados de los procesos de admisión 1996, 1997 y 1998 en relación con variables psicológicas, pedagógicas y sociales. (IIPsi) *Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Facultad de Psicología de la UNMSM*. Lima.
- Miranda, A., Arlandis, P. y Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 37-52.
- Musayón O., Yesenia. (2000). Relación entre el Puntaje de Ingreso y el Rendimiento Académico en el Segundo año de las alumnas de Enfermería ingresantes entre los años 1,994 - 1,997 en una Universidad Peruana. Tesis. UPCH.

- Pacheco del Olmo. (1971). Fracaso escolar, aprovechamiento y áreas de expresión. *Revista Bordon*. N° 81.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Msjestki, S. (2004). Emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36, (2), 277-293.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Plata Gutierrez, J. (1979). *Comprobación Objetiva del Rendimiento Escolar*. Madrid-España: Magisterio Español.
- Quino, C. (1984). Relación entre hábitos de estudio, comprensión de lectura y sus efectos en el rendimiento escolar en niños de 5to y 6to grado de primaria. Tesis URP.
- Rivera, A. (1975). *Apreciación de los resultados de la acción Educativa*. Buenos Aires-Argentina: Kapeluz.
- Ruffinelli, J. (1996). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. En Dornic, S. (ed.), *Attention and performance V*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.
- Secada, F. (1972). Factores de Personalidad y Rendimiento Académico. *Revista Española de Psicopedagogía* N° 37.
- Singer, M. (1982). Competent reading: A laboratory description. En Singer, M. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates, p. 3-32.

- Smith, C. y Lazarus, R. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1980, vol. 16, nº1, p. 32-71.
- Stanovich, K. (1982). Word recognition skill and reading ability. En Singer, M. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates, p. 81-102.
- Valles, A. (1998). *Metacomprensión de la lectura*. Valencia-España: Promo Libro.

## ANEXO

### TEST DE CLOZE

#### INSTRUCCIONES

**A continuación, estimado alumno, usted encontrará tres textos dentro de los cuales se a omitido intencionalmente veinte palabras por cada texto, y remplazadas por un número en paréntesis y una línea. Estas palabras omitidas pueden ser: sustantivos, artículos, pronombres, adjetivos, etc. las cuales deberás de completar, teniendo en cuenta el sentido lógico y coherencia del texto.**

Ejemplo:

Un día, Benito encontró un martillo en (1) \_\_\_\_\_ calle. Un martillo –dijo (2)\_\_\_\_\_ -. Me voy a quedar (3)\_\_\_\_\_ él.  
Era un martillo (4)\_\_\_\_\_ viejo. Su mango estaba (5)\_\_\_\_\_ punto de quebrarse.

Respuestas: 1. *la*, 2. *Benito*, 3. *con*, 4. *muy*, 5. *a*

**Todas las respuestas deberás de escribirlas en la HOJA DE RESPUESTA según el número de palabra omitida.**

Para completar cada texto tienes un tiempo determinado que el instructor les dirá, una vez agotado el tiempo ya no podrás escribir, y tendrás pasar al siguiente texto.

**Recuerda que no debes escribir nada en este dentro de los espacios de los textos, todo lo que escribas será en la hoja de respuesta.**

#### TEXTO I

*Materia*, en ciencia, término general que se aplica a todo lo que ocupa espacio y posee los atributos de gravedad e inercia. En la física clásica, la materia y la energía se consideraban dos conceptos diferentes que estaban detrás de todos los fenómenos físicos. Los físicos modernos, sin (1) \_\_\_\_\_, han demostrado que es (2) \_\_\_\_\_ transformar la materia en (3) - \_\_\_\_\_ y viceversa, con lo (4) \_\_\_\_\_ han acabado con la (5) \_\_\_\_\_ clásica entre ambos conceptos. (6) \_\_\_\_\_ embargo, al tratar numerosos (7) \_\_\_\_\_ -como el movimiento, el (8) \_\_\_\_\_ de líquidos y gases, (9) \_\_\_\_\_ el calor- a los (10) \_\_\_\_\_ les resulta más sencillo (11) \_\_\_\_\_ práctico seguir considerando la (12) \_\_\_\_\_ y la energía como (13) \_\_\_\_\_ distintos.

Ciertas partículas elementales (14) \_\_\_\_\_ combinan para formar átomos, (15) \_\_\_\_\_ a su vez (16) \_\_\_\_\_ para formar moléculas. Las (17) \_\_\_\_\_ de las moléculas individuales (18) \_\_\_\_\_ su distribución y colocación (19) \_\_\_\_\_ a las distintas formas (20) \_\_\_\_\_ materia sus cualidades, como masa, dureza, viscosidad, color sabor o conductividad eléctrica o calorífica, entre otras.

En la filosofía, la materia ha sido considerada como la base constituyente del mundo físico, aunque algunos filósofos de la escuela del idealismo, como el irlandés George Berkeley, han negado que la materia exista con independencia con la mente.

## TEXTO II

No siempre existió la vida sobre la Tierra. El tremendo calor de los primeros tiempos destruía todo posible germen vital. Cuando se formó la corteza (1) \_\_\_\_\_ y la temperatura descendió (2) \_\_\_\_\_ debajo de los 1 000 C (3) \_\_\_\_\_ nubes de vapor de (4) \_\_\_\_\_ pudieron descargarse y comenzó (5) \_\_\_\_\_ circulación de agua sobre (6) \_\_\_\_\_ Tierra; fue entonces cuando (7) \_\_\_\_\_ hizo posible la vida. Lo (8) \_\_\_\_\_ los fósiles hallados, es (9) \_\_\_\_\_, los restos de animales (10) \_\_\_\_\_ vegetales petrificados, o los (11) \_\_\_\_\_ o improntas dejados por (12) \_\_\_\_\_ organismos en diversos terrenos (13) \_\_\_\_\_ antiguos.

Dado que a (14) \_\_\_\_\_ largo de los siglos (15) \_\_\_\_\_ flora y fauna (16) \_\_\_\_\_ de carácter, se han (17) \_\_\_\_\_ establecer fósiles de la (18) \_\_\_\_\_ especie y edad para (19) \_\_\_\_\_ la sucesión de las (20) \_\_\_\_\_ geológicas. Este hecho sirve a la paleontología para estudiar la historia de los organismos vivos, que se remonta hasta las primeras edades geológicas en las que comenzara a circular el agua.

## TEXTO III

En el Imperio Incaico existían unos hombres “sabios” que poseían todos los conocimientos de su tiempo a quienes se denominaban Amautas. Los amautas no eran verdaderos hombres de ciencia, porque no se puede decir que en el Imperio había conocimientos científicos tal como hoy lo entendemos. Eran tan sólo hombres cultos (1) \_\_\_\_\_ llegaban a poseer todos (2) \_\_\_\_\_ conocimientos culturales del Imperio. (3) \_\_\_\_\_ misión estaba en enseñar (4) \_\_\_\_\_ los hijos de los (5) \_\_\_\_\_ porque en el Imperio (6) \_\_\_\_\_ la educación estaba reservada (7) \_\_\_\_\_ los hijos del Inca (8) \_\_\_\_\_ de la nobleza y (9) \_\_\_\_\_ para la totalidad del (10) \_\_\_\_\_. La educación entonces (11) \_\_\_\_\_ un privilegio. El YACHAYHUASI ((12) \_\_\_\_\_ de enseñanza) era el (13) \_\_\_\_\_ en donde recibían educación (14) \_\_\_\_\_ jóvenes de la nobleza, (15) \_\_\_\_\_ instruidos en los conocimientos (16) \_\_\_\_\_ su tiempo, y se (17) \_\_\_\_\_ preparaba para ser buenos (18) \_\_\_\_\_. Acudían para ser enseñados (19) \_\_\_\_\_ los Amautas en todo (20) \_\_\_\_\_ relativo al arte del gobierno, el arte militar, y estudios relacionados con la historia del Imperio. Posiblemente se enseñaría también la lengua quechua y el manejo de los quipus, así como conocimientos astronómicos y técnicos. Su objeto era preparar a la clase dirigente, o sea, a los hombres que iban a tener a su cargo el gobierno del Imperio.