

COMPRESIÓN LECTORA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Mary Inocencia Panta Chunga
Vladimiro Del Castillo Narro
Djamila Gallegos Espinoza
Fernando Javier Mendoza Urbina
Vladimiro Del Castillo Castillo

COMPRESIÓN LECTORA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Mary Inocencia Panta Chunga
Vladimiro Del Castillo Narro
Djamila Gallegos Espinoza
Fernando Javier Mendoza Urbina
Vladimiro Del Castillo Castillo

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica del mismo.

© Publicaciones Editorial Grupo Compás
Guayaquil - Ecuador
compasacademico@icloud.com
<https://repositorio.grupocompas.com>



Panta-Chunga, M., I., Del Castillo-Narro, V., Gallegos-Espinoza, D.,
Mendoza-Urbina, J. F. Del Castillo-Castillo, V. (2023). Comprensión
lectora como herramienta de aprendizaje. Editorial Grupo Compás.

© **Mary Inocencia Panta Chunga**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5174-5884>

Vladimiro Del Castillo Narro

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6318-0350>

Djamila Gallegos Espinoza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7078-7166>

Fernando Javier Mendoza Urbina

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0129-3189>

Vladimiro Del Castillo Castillo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7914-4514>

ISBN: 978-9942-33-784-9

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| COMPRESIÓN LECTORA | 1 |
| COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE | 1 |
| ÍNDICE | 4 |
| PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA | 9 |
| Determinación del problema | 9 |
| Importancia y alcances | 10 |
| COMPRESIÓN LECTORA | 12 |
| Estado del arte | 12 |
| Bases epistemológicas | 15 |
| Bases psicológicas | 16 |
| Bases pedagógicas | 19 |
| Bases teóricas de la comprensión lectora | 19 |
| a) Conceptualización de comprensión lectora | 19 |
| b) Proceso de comprensión lectora | 21 |
| d) Niveles de comprensión lectora..... | 22 |
| e) Factores de comprensión lectora | 22 |
| f) Estrategias para desarrollar la comprensión lectora | 24 |
| Calidad propedéutica | 26 |
| Calidad metodológica | 27 |
| Dominio de contenidos | 29 |
| Literatura oral y didáctica de la comunicación..... | 30 |
| Técnicas de la oralidad | 31 |
| a) <i>Conversación:</i> | 32 |
| b) <i>Dialogo:</i> | 32 |

| | |
|--|-----------|
| c) <i>Exposición:</i> | 32 |
| d) <i>Discusión:</i> | 32 |
| e) <i>Narración:</i> | 33 |
| f) <i>Descripción:</i> | 33 |
| g) <i>Reportaje:</i> | 33 |
| h) <i>Oratoria:</i> | 33 |
| a) <i>Mitos:</i> | 33 |
| b) <i>Leyendas:</i> | 34 |
| c) <i>Fábulas:</i> | 34 |
| d) <i>Cuentos:</i> | 34 |
| e) <i>Relatos:</i> | 35 |
| f) <i>Anécdotas:</i> | 35 |
| g) <i>Apólogos:</i> | 36 |
| h) <i>Parábolas:</i> | 36 |
| Teoría de la lectura | 40 |
| Importancia de la comprensión lectora | 42 |
| Evaluación de la comprensión lectora | 44 |
| Desarrollo de la comprensión lectora | 48 |
| Comprensión lectora y creatividad | 49 |
| Las TIC y la comprensión lectora | 51 |
| Interacción lector-texto-contexto | 52 |
| Metacomprensión: comprensión significativa | 53 |
| RESULTADOS DEL ESTUDIO | 87 |
| Validación y confiabilidad | 87 |
| Resultados de la investigación | 87 |

| | |
|--|----|
| <i>a) De la hipótesis general</i> | 87 |
| <i>b) De las hipótesis específicas</i> | 89 |
| <i>Hipótesis específica 3</i> | 92 |
| Contraste de hipótesis | 93 |
| <i>Hipótesis específicas</i> | 93 |
| Discusión de resultados | 94 |
| Conclusiones..... | 94 |
| Recomendaciones | 94 |
| REFERENCIAS | 96 |

Introducción

Las primeras aproximaciones al núcleo temático de la investigación efectuada, fueron de naturaleza empírica, puesto que las situaciones problemáticas más recurrentes y de abrumadora significación en mi experiencia pedagógica de base, fueron dos: las múltiples limitaciones endógenas y exógenas que afectan al desarrollo de una adecuada comprensión lectora y su trascendencia que tiene como factor para el aprendizaje general y los deficitarios niveles de logros de aprendizaje en los colegios estatales de Lima Metropolitana, específicamente de la UGEL 06 de Ate Vitarte. Posteriormente, la significatividad investigativa de estos elementos indiciarios y, más aún, su relevancia, precisión, pertinencia, orientación netamente transformadora y la posibilidad de aporte original, fueron ampliamente ratificadas a nivel teórico (Chiroque, 1999; UNESCO, 2001), todo lo cual constituyó motivación suficiente para seleccionar y converger ambos bloques temáticos: la comprensión lectora y los niveles de logros de aprendizaje.

En el fondo, la finalidad era averiguar, en general, en qué medida la calidad de los logros académicos de los alumnos se podría hallar determinados por la calidad de la comprensión lectora. Y todo ello, en las condiciones propias de los colegios estatales de la UGEL 06 seleccionados en la muestra. Por lo mismo, el objetivo fue precisamente establecer en qué medida influye la comprensión lectora en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de la UGEL 06.

Todo lo anterior nos llevó a plantear y desarrollar una investigación de diseño *ex post facto* en su variante correlacional-descriptiva, sustentada en principio, en los paradigmas epistémicos crítico y hermenéutico. En tal sentido, fue indispensable vivenciar y sistematizar una considerable masa y variedad de experiencias, muchas de ellas decisivas en torno al problema bajo estudio, las que a su vez fueron sometidas a análisis, interpretación, contraste y discusión crítica, amparados en una consistente cobertura teórica y estadística expuesta en los capítulos y subcapítulos correspondientes.

Considerando las múltiples limitaciones endógenas y exógenas que afectan a los niveles de logros de aprendizaje en colegios estatales de Lima Metropolitana, específicamente en la UGEL 06, así como la confirmación teórica como problema de investigación obtenida de la revisión de literatura, se planteó esta investigación de diseño no experimental con variante correlacional descriptiva transeccional. El objetivo esencial consistió en establecer en qué medida influye la comprensión lectora en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06. En base a una muestra de trabajo de 34 estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas como I.E. 1279 de Huaycán, Julio C. Tello de Santa y Huamán Poma de Ayala de Chosica y mediante la aplicación de una lista de cotejo y prueba estandarizada especial, se procesaron y analizaron los datos, interpretándose luego los resultados, de lo cual se halló que la comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida muy altamente significativa. También se concluye que la comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida muy altamente significativa. Adicionalmente, tenemos que la comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel

secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa. Finalmente, se halló que la comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida moderadamente significativa.

El contenido que se desarrolla aquí consta de cuatro capítulos. En el capítulo I se trata el planteamiento del problema de investigación. El capítulo II, que aborda el marco teórico, incluye de modo analítico, los antecedentes del estudio, las bases teóricas, el referente histórico y las definiciones de términos básicos. En el capítulo III se desarrolla lo concerniente a la metodología de la investigación, mientras que en el capítulo IV se incluye todo lo referente a los resultados y la discusión de los mismos. Adicionalmente, se incluyen el resumen, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y hemerografía, así como los anexos correspondientes. Las fuentes empleadas, aparte de la realidad educativa misma, fueron en su totalidad trabajos que tratan aspectos relevantes del tema, bastante actualizados y de especialistas en sus respectivas materias, por lo que constituyen en su mayor parte, fuentes primarias. La relación de tales fuentes se incluye en la parte bibliográfica-hemerográfica, casi al final de este trabajo.

Finalmente, no nos queda sino poner la presente investigación a la elevada consideración de los señores asesor, revisores y miembros del Jurado, quienes sabrán valorar con mayor objetividad los reales merecimientos de la labor efectuada. De nuestra parte, esperamos haber logrado cumplir en la medida de las posibilidades con los objetivos propuestos respecto al problema en cuestión.

PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA

Determinación del problema

Diversas evidencias empíricas nos indican que existen niveles heterogéneos en lo referente a la comprensión lectora y en los niveles de logro de aprendizaje. Esto se ha podido rescatar de algunas aproximaciones iterativas respecto al tema en cuestión. Asimismo, el nivel de logro de aprendizaje presenta múltiples aristas, de lo que presumimos, puede existir una influencia relativa por determinar entre esto y la comprensión lectora. Asimismo, existe una gran preocupación por la calidad y cantidad de investigación de los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica. Es poco o casi nada la preocupación por la investigación sobre la enseñanza y los aprendizajes, así como el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria, pues la que se brinda en las aulas, es menester atenderlas con el estudio científico para luego de los resultados se analice, compare y evalúe.

En respaldo a esta evidencia empírica, encontramos teoría afín a la problemática planteada. García (2001) plantea que las disfunciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje puede resultar en pérdida de la cognición sistemática y de capacidades y destrezas intelectuales, puesto el desorden y caos con el que se vierten los contenidos. Por su parte, Díaz (1982) afirma que las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituyen el pilar por el que se deben empezar a desarrollar antes de cualquier evento educativo, otorgándole gran importancia a la versatilidad de técnicas e instrumentos.

Es el interés de esta investigación realizar un estudio científico, basándome en los principios y objetivos de la Didáctica que me exigen en calidad de docente conocer sobre la enseñanza aprendizaje de los estudiantes del Post grado en Maestría en las distintas menciones, quienes son o serán futuros docentes que ejercen en los diferentes niveles educativos. Por ello, el presente trabajo de investigación se propuso el estudio de la enseñanza y del aprendizaje de la comprensión lectora y los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de instituciones significativas de la UGEL 06 de Ate Vitarte, con la finalidad de conocer en cuáles son los logros y resultados de las formas de enseñar de los profesores y aprender en este grupo de estudiantes.

El mundo en completo cambio y las ciencias que nos entrega nuevas técnicas de enseñanza aprendizaje, aportes que nos alcanzan la diversas disciplinas científicas de las que se alimenta la Pedagogía y en su parte más estricta La Didáctica, las dos juntas al servicio de nuestra tarea educativa, que desde mi punto de vista académico es la más selecta, porque prepara profesionalmente a maestros para enseñar a profesionales para continuar la tarea más sublime a la luz del conocimiento científico, para enseñar a educar.

De ignorar esta situación, los niveles de la comprensión lectora y los niveles de logro de aprendizaje, tendrán un devenir incierto y sin una perspectiva delimitada de desarrollo. Esto puede producir un deterioro en el nivel de ambas variables, así como la merma en la actividad intelectual tanto de docente como alumnos. Por todo esto, se planteó que esta investigación era pertinente y reunía condiciones de viabilidad. Además, es necesario evitar el panorama negativo que se mencionó.

Por el contrario, este estudio se propuso, entre muchas otras cuestiones,

establecer los niveles de ambas variables, sus grados de relación y demás particularidades que nos lleve a sus respectivas mejorías. Todo lo anterior, justificó ampliamente el desarrollo del estudio, en el que se formularon los siguientes problemas: ¿En qué medida influye la comprensión lectora en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06 de Lima Metropolitana?, y ¿en qué medida influye la comprensión lectora en cada uno de los niveles de logro de aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal? Los cuales se asociaron a los siguientes objetivos: Establecer en qué medida influye la comprensión lectora en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06 e identificar en qué medida influye la comprensión lectora en los niveles de logro de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.

Importancia y alcances

Los aspectos que justificaron la ejecución de la investigación, son los siguientes:

- a) *Importancia práctica*: La investigación a realizarse contribuirá a mejorar el análisis de las estrategias de enseñanza –aprendizaje que se presentan en los alumnos y profesores de la mención Docencia Universitaria en el semestre académico 2009 - I de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle –La Cantuta, centrándose en la influencia que tienen en el rendimiento académico de la muestra. Esto, constituirá la base para iniciar con mayores elementos de juicio, procesos de mejoramiento de la calidad de dichas estrategias de enseñanza – aprendizaje en el escenario antedicho.
- b) *Importancia teórica*: Esta investigación aportará nutrida información acerca de la relación entre las estrategias del proceso de enseñanza – aprendizaje con el rendimiento académico en un caso concreto, lo cual significa una especie de puesta a prueba de las teorías de la didáctica a nivel pedagógico. Asimismo, se aportará material teórico sistematizado respecto a tipos, niveles y factores, relacionados a las estrategias de enseñanza – aprendizaje.
- c) *Importancia motivacional*: Esto se refiere a que esta investigación puede, por su naturaleza, motivar la continuación de esta línea investigativa que relaciona estrategias del proceso de enseñanza–aprendizaje y rendimiento académico en un caso específico, y a que otros investigadores o tesisistas enriquezcan su alcance, profundidad y proyecciones con otros modelos, teorías y muestras. Adicionalmente, se puede mencionar que a partir del diagnóstico y de los objetivos formulados científicamente hallamos la importancia del nuestro estudio en los siguientes puntos:
 - Nuestro estudio parte de la tesis de que sin educación no hay desarrollo.
 - Al realizar el estudio de una parte de estudiantes de post grado, seremos capaces de confrontar los resultados si son más óptimos que antes o menos y si existe influencia de las estrategias de enseñanza.
Asimismo, sobre la forma cómo aprenden los estudiantes, qué estrategias le hacen obtener mejores logros.
 - Se enriquecerá la didáctica en el proceso de enseñanza en el nivel básico.
En cuanto a los alcances, tenemos:
 - Alcance temporal: actual (2009).

- Alcance institucional: Escuela de Postgrado de la UNE.
- Alcance geográfico: Distrito de La Molina.
- Alcance social: docentes y alumnos de maestría de la mención docencia universitaria.
- Alcance temático: estrategias del proceso de enseñanza–aprendizaje.

COMPRENSIÓN LECTORA

Estado del arte

Martínez Galán (2001) en una muestra de 182 sujetos 36 varones y 146 mujeres estudiantes universitarios españoles del primer año de Psicología, estudiaron la consistencia del MSLQ y la correlación entre las estrategias auto reportadas y la calificación final en una asignatura. Por medio de un análisis factorial confirmatorio determinaron para el área de motivación ($\alpha = 0.65$) que las sub escalas de: Valor de tarea, autoeficacia orientación, intrínseca, ansiedad y control de creencias son consistentes para su constructo; en tanto que en el área de estrategias de aprendizaje ($\alpha 0.73$).

Casimiro Urcos (2007) en su tesis: “Influencia de los autómatas reprogramables (PLCS) cuasiexperimental en el rendimiento académico de los estudiantes del Área de automatización industrial de la Universidad nacional de Educación. Donde los autómatas reprogramables influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que nos afirma que los medios didácticos influyen en los resultados académicos. Del mismo modo la tesis de Palacios Aliaga “C del método tradicional modificado y el método dinámico de aprendizaje problémico en estudiantes de química de la Facultad de Odontología de la universidad Daniel Alcides Carrión. En su investigación nos muestra el grado de asimilación productiva de los conocimientos químicos se evalúa. Determinando la influencia de la estructura y características del método de enseñanza aprendizaje en el rendimiento académico y la originalidad de las soluciones dadas a los problemas planteados a los estudiantes.

Analizando la tesis de Pintado Passapera “Hábitos de estudio. Rendimiento académico y expectativas de cambio en estudiantes de la Universidad Nacional del Callao, destaca la gran influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes. Incide sobre el carácter de La Enseñanza en la Universidad Peruana que es un compromiso activo y decidido.

Zaa Lizares (1995) en su trabajo “Estudio de las estrategias metodológicas en niños con trastornos del aprendizaje de lectura y escritura de niños de Lince” en la Pontificia Universidad Católica del Perú. En este estudio se señala la necesidad de estudiar las causas y aplicación de estrategias metodológicas a manera de tratamiento para los trastornos de la lectura y escritura. Se busca una adecuada y oportuna estimulación que favorezca el normal desarrollo y aprendizaje a través de programas de estudio bien concebidos y conocimientos de los maestros. En este estudio se buscaba, entre otras cosas, identificar el promedio relativo de los trastornos del aprendizaje de la lectura y escritura en los niños del estudio, en este caso, del distrito de Lince. Se concluye que los trastornos del aprendizaje de lectura y escritura de niños de Lince, son medianamente frecuentes, y en su mayoría superables a través de estrategias metodológicas de carácter pedagógico pertinentes, configurando un tratamiento de alcance considerable.

Azañedo (1997) realizó la investigación titulada “Influencia del método y la capacitación pedagógica del docente en el rendimiento académico de los alumnos”. Es una investigación de carácter cuasiexperimental realizada en base a una muestra de 20 alumnos de la especialidad de agropecuaria del régimen mixto de profesionalización

docente, evaluándose el empleo de métodos sistemáticos y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Del mismo modo, se evalúa el bagaje conceptual o teórico acerca de estrategias metodológicas, determinando las debilidades y fortalezas en la formación pedagógica. Se concluyó que existe una influencia altamente significativa entre la metodología y la capacitación pedagógica en el rendimiento académico de los alumnos.

Barriga et al. (1979) realizaron la investigación titulada “Influencia del docente en el rendimiento del alumno”, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En este estudio, los autores, con una muestra de 90 docentes identificada a nivel nacional, demuestran que: el conjunto de los factores docentes dentro del cual se halla su capacidad para atraer la atención, explica el 51.16% de la varianza del rendimiento de los alumnos en la línea de Matemática. Este porcentaje es el índice de la participación de los factores docentes en el rendimiento de los educandos en la línea de Matemática. De tales factores se ha determinado que contribuyen en mayor medida la forma democrática y afectuosa de conducción y organización pedagógica por parte del docente (26%), la capacidad numérica (15%) y la ascendencia como rasgo de la personalidad docente (2%). Es importante señalar que la contribución de todos estos factores se da en el sentido positivo, con excepción del rasgo de ascendencia.

Malpartida Robles et al. (2005) sustenta el trabajo titulado “Programa masivo de fomento de lectura en la escuela secundaria pública de menores de la localidad de Chosica”. Presentado al Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Educación. Trabajo de naturaleza analítico – descriptiva del diseño de investigación – acción en el cual, fijándose el propósito de fomentar la lectura en las escuelas secundarias de la localidad de Chosica y en base a un diagnóstico previo que ratifica las evaluaciones nacionales efectuadas (Ministerio de Educación, 2003) en el sentido de niveles masivos con serias deficiencias en el nivel de lectoría escolar, se aplica un proyecto local del programa Promolibro, gerenciado por el intelectual Ernesto Yepes del Castillo. De manera específica, también se constató los deficientes niveles de ortografía, así como de rendimiento académico. Se aplicó un muestreo de instituciones educativas del distrito de Lurigancho – Chosica, saliendo seleccionados los colegios César Vallejo y Andrés Avelino Cáceres. El desarrollo integral de este programa masivo implicó la consideración de cuatro fases: planificación, sensibilización a través de difusión por radio y directa en los centros educativos (charlas), ejecución y evaluación. Considerando la fase de ejecución en actual desarrollo, los resultados resultan bastante promisorios, habiéndose alcanzado niveles de difusión aceptables y cierta tendencia favorable en la optimización de la calidad de la lectoría, específicamente, en el plano de la comprensión lectora, lo cual parecería demostrar que, en la base de los niveles deficitarios antedichos, existe el factor de la apatía en los principales responsables de la educación del ámbito estudiado. En relación con esto último, se ha detectado un grave problema de falta de liderazgo destinado a disminuir el problema de déficit lector escolar.

Velásquez Muñoz (2005) sustenta en la Universidad Nacional de Educación el trabajo: “Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del primer año de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: un estudio correlacional” tesis para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la

Educación – Mención Problemas del Aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Investigación de diseño correlacional descriptivo sobre la base de una muestra aleatoria de 63 alumnos ingresantes a la Facultad de Educación de la antedicha universidad, con el propósito de establecer la posible correlación existente entre los niveles de comprensión lectora y el correspondiente rendimiento académico de estos estudiantes. Esta investigación tuvo como soporte teórico la tan difundida tesis según la cual la comprensión lectora, por el mismo hecho de constituir una capacidad primaria y muy general de naturaleza intelectual, constituye una de las bases más potentes que determinan los niveles de rendimiento académico en cualquier nivel educativo. Coincidiendo con esto, los resultados indicaron la existencia de significatividad estadística a la prueba de correlación r de Pearson para datos no agrupados, lo cual debe interpretarse en el sentido de la necesidad de optimizar los esfuerzos tendientes a garantizar buenos niveles de calidad en la comprensión lectora en los escolares, desde los niveles más elementales de su escolaridad. Adicionalmente, se concluyó que un nivel deficitario de ortografía entorpece la comprensión lectora, ya que los términos correctos en las lecturas, evidencian las deficiencias o el desconocimiento que tienen los alumnos, lo cual, siendo ya jóvenes, es aún más difícil de cambiar.

Sánchez Hinostroza (2005) sustenta el trabajo titulado: “Aplicación de un programa de medios audiovisuales en niños con disgrafía del quinto grado de primaria de los centros educativos estatales de la zona urbana del distrito de Chorrillos”. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación- Mención Problemas del Aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Investigación de tipo aplicativo y diseño cuasiexperimental, efectuada con el propósito de diagnosticar y corregir los problemas de disgrafía existentes en los alumnos de la muestra aleatoria estudiada en tres centros educativos estatales del casco urbano chorrillano. El programa de medios audiovisuales empleado fue diseñado y propuesto por la autora, habiéndose validado mediante estudio piloto y juicio de especialistas, llegando a concluir que se evidenciaron buenos niveles de carácter diagnóstico pero efectos entre bajo y moderado respecto a la mejora de los rendimientos de los niños disgráficos en las pruebas de escritura elemental, lectoescritura, composición escrita, redacción y creatividad escrita, dimensiones que constituyen el ámbito usual de esta variable. Esto podría interpretarse en el sentido básico de la posibilidad real de controlar, prevenir o aún erradicar las tendencias disgráficas de estos niños, pero lo más tempranamente posible. Es visible que la disgrafía es un trastorno muy afín o compatible con la disortografía.

Borga Sánchez (2007) sustenta en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión para obtener el grado de maestría en Ciencias de la Educación, la tesis titulada “La técnica cudrages en el desarrollo de la lecto - escritura en niños bilingües del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 30824 de Huaripampa, Palca, provincia de Tarma, departamento de Junín”. Es un estudio experimental que empleó métodos comparativos y descriptivos, enfatizando el desarrollo de la lectoescritura como elemento de fijación o criterio de valoración. Concluye que se logra incrementar su vocabulario gracias a la lectura y dramatización de los cuentos o aventuras escogidas para su edad y realidad; y se mejora su expresión oral y corporal porque en cada sesión de aprendizaje dramatizaron y leyeron en forma individual.

Rojas López (2006) sustenta en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, la tesis titulada: “El método wanka de creatividad literaria y la construcción de ecofábulas en la maestría de educación infantil de la Universidad Nacional del Centro del Perú”. Investigación de diseño preexperimental y tipo aplicado, efectuada con el objetivo de aplicar el antedicho método para que los estudiantes de la maestría de Educación Infantil de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú, mejoren su capacidad de construir ecofábulas con significados metafóricos contemporizados. Se concluyó hallando un incremento significativo en la prueba de salida respecto a la prueba de entrada a un nivel de 95% de confiabilidad, enfatizando que este método involucra a los estudiantes en el trabajo literario cooperativo y tiende a materializar sus ideas y fantasías.

Guadalupe Alessandrini (2002) sustenta en la Escuela de Postgrado de la UNE Enrique Guzmán y Valle para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Tecnología Educativa, la tesis titulada “Factores conductuales y pedagógicos que influye en el nivel de comprensión de lectura funcional de alumnos de 6to grado de colegios estatales del distrito de La Molina, 2002”. Es una investigación que, con el objetivo general de determinar el grado de influencia de los factores conductuales – pedagógicos en la comprensión de lectura funcional de los alumnos de la muestra, planteó un estudio de tipo explicativo y diseño factorial 2 x 2. Llegando a concluir que las variables conductuales, hábitos y frecuencia de lectura, así como las variables pedagógicas, estrategias de aprendizaje y variedad de material de lectura, ejercen influencia significativa favorable en los niveles de comprensión de lectura funcional de los alumnos de la muestra.

Palomino Orizano (2004) sustenta en la Escuela de Postgrado de la UNE Enrique Guzmán y Valle para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Problemas de Aprendizaje, la tesis titulada: “Aplicación sistemática de la estrategia de memoria en niños con problemas en el aprendizaje de lectura y escritura”. Es un estudio de naturaleza tecnológica y aplicada y de diseño cuasiexperimental que, con el objetivo general de comprobar los efectos de la aplicación sistemática de un programa de estrategias de memoria en la reducción de los problemas del aprendizaje de lectoescritura en una muestra de niños del 3er. grado de primaria, ejecutó una investigación en la que empleó cuestionarios, entrevistas y sistemas observacionales, concluyendo que la aplicación del programa incrementó significativamente su rendimiento en lectura oral.

Bases epistemológicas

Aquí se trata de asumir una concepción epistemológica que brinde sustento filosófico a la investigación. En tal sentido, consideramos que las concepciones hermenéutica, genética y crítica, aportan una fundamentación sólida a nuestro desarrollo investigativo.

La epistemología hermenéutica, aporta un enfoque cualitativo del proceso investigativo, asumiendo los procesos sociales como realidades complejas y dinámicas, así como la interpretación profunda de los actos humanos y los fenómenos sociales. La epistemología genética deviene esencial por la comprensión de los procesos sociales con tendencias principales y secundarias, divididas en etapas e hitos fundamentales que

engendran a otras y que presentan desarrollos futuros predeterminados. Y la epistemología crítica, contribuye con un enfoque holístico y profundo de la realidad, la concepción emancipadora de los procesos sociales y educativos asociados a lo dialéctico y la transformación de la realidad, además que subordina en los procesos investigativos, los componentes cuantitativos a los cualitativos.

Todos estos aspectos devienen relevantes en nuestro caso, en el que se enfocan variables complejas en interacción, requiriendo interpretaciones adecuadas, comprensión profunda de los fenómenos, integración de resultados, etc.

Bases psicológicas

En este caso, se trata de asumir teorías psicológicas actualizadas que, deslindando con las posturas reduccionistas y mecanicistas como las del conductismo, aporten una concepción dinámica y autorrealizadora tanto del individuo como de los grupos sociales, un enfoque que incluya las múltiples variables del contexto socioeducativo como variables explicativas de los cambios y transformaciones, otorgando un rol protagónico a los procesos cognitivos y la capacidad transformadora del hombre, incluyendo el factor afectivo, emocional, crítico y creativo.

Nos estamos refiriendo a la psicología humanista, del campo vital y a la tendencia histórico culturalista o vigotskiana de la psicología cognitivista. Esta última, que aporta sobre todo su teoría de la zona de desarrollo próximo, el lenguaje como factor esencial de la dinámica del pensamiento (mediador) y el factor sociocultural como motor fundamental de la praxis humana.

Además, nuestro fundamento psicológico constituye un sistema en el cual los paradigmas cognitivo, ecológico y humanista resultan determinantes, expresándose en los siguientes aspectos:

- El aprendiz es un ente activo y posee dominio del ambiente.
- El aprendizaje ocurre mediante el esfuerzo activo del aprendiz por comprender el ambiente.
- El conocimiento consiste en un corpus organizado de estructuras mentales y procedimientos, así como en cambios en la estructura mental del aprendiz, originado por las operaciones mentales que realiza.
- El aprendizaje requiere el uso del conocimiento previo para comprender nuevas situaciones y modificar tales estructuras para interpretar las nuevas situaciones.
- Se debe atender la interacción entre personas y su entorno profundizando en la reciprocidad de sus acciones.
- El proceso de enseñanza – aprendizaje es interactivo y continuo.
- Se debe analizar el contexto del aula como incluido por otros contextos y en permanente interdependencia.
- Es esencial la relación entre las características de los estudiantes y los ambientes donde viven.
- Los seres humanos tenemos una potencialidad natural para aprender.
- No se puede enseñar a otras personas de modo directo sino sólo facilitar su aprendizaje.
- Un aprendizaje es significativo si la materia es percibida por los alumnos como algo importante para sus propósitos.

- La mayor parte del aprendizaje significativo se adquiere cuando el aprendiz está activamente involucrado.
- El aprendizaje incluye todas las potencialidades del aprendiz, es decir, sus ideas, actitudes, acciones, etc.
- La independencia, creatividad y autoconfianza se facilitará cuando la autocrítica y la autoevaluación son más importantes.
- El aprendizaje más útil socialmente en el mundo actual, es el aprender a aprender, lo que significa una apertura a la experiencia y nuestro involucramiento en el proceso de cambio. (Reátegui, 1989)

Por otro lado, el estudio del enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotsky constituye el fundamento que, desde la psicología, se asume para sustentar la estrategia didáctica. La teoría del enfoque histórico-cultural transcurre de un plano externo, social, de relaciones interpsicológicas a un plano interno, individual, intrapsicológico; se da una transformación doble, se construye dos veces: para sí y su transformación; todo proceso de aprendizaje, por tanto, es de construcción y de reconstrucción humana.

Todo esto cobra vida en la ley genética fundamental del desarrollo psíquico humano; a partir de esta ley, se propone el concepto de zona de desarrollo próximo, camino que hay que recorrer entre el desarrollo actual alcanzado por el sujeto y el desarrollo potencial.

Este enfoque supera el pensamiento tradicional de la vieja escuela conductista y propone la estimulación mental del estudiante, a partir de los aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales desde las acciones concretas que se precisan en la estrategia didáctica aportada en esta tesis, en la que el profesor brinda herramientas que permiten al estudiante acercarse al proceso de construcción de conocimientos de niveles inferiores a superiores; se busca el desarrollo del nivel actual, de competencias, conocimientos, habilidades y hábitos, que el sujeto realiza de forma autónoma, consciente y consolidada, como el resultado del desarrollo anterior, hasta donde ha podido llegar el sujeto como resultado de la cooperación de otros, así como sus posibilidades reales para enfrentar situaciones en el contexto de la educación universitaria.

Fundamentos didácticos

Los principios que orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje, los cuales marcan reglas generales sobre cómo debe realizarse dicho proceso, permiten elaborar recomendaciones metodológicas con un carácter específico. Según, Zilberstein (2002) “Los principios didácticos son aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que permiten al educador dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, considerando sus estilos de aprendizajes, en medios propios para la comunicación y la socialización en los que el marco del salón de clases se extienda a la familia, la comunidad y la sociedad en general”. (p. 7)

Son varios los autores que han expuesto los principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, se asumen los expuestos por Addine (2002).

a) Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico

Al tener en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se pueden estudiar los diferentes componentes de la competencia literaria a través del análisis y la crítica literaria las cuales revelan las relaciones entre el contenido, la forma, el contexto, y la historia, en la que se encuentran potencialidades que no se aprovechan, por no existir acciones que conduzcan a dar tratamiento a la competencia literaria, por lo que se pierde el potencial axiológico e instructivo de cada texto literario.

b) Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad

La estrategia se fundamenta a partir del análisis de textos literarios con un enfoque comunicativo y funcional, el cual pone al relieve el estudio de las estructuras sociales, en este caso la producción crítica de textos literarios, a partir de la recepción y percepción del mensaje, en el que se garantiza el vínculo del estudiante con su contexto social, si es capaz de aplicar los conocimientos de forma integral y ponerlos en función de sus necesidades comunicativas, lo que contribuye a lograr una concepción científica del mundo y poner al estudiante en mejores condiciones para perfeccionar su sistema de relaciones sociales, que contribuirá al desarrollo de su personalidad, desde una educación para la vida.

c) Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad

La estrategia didáctica se fundamenta desde la lingüística discursiva-funcional, que analiza el discurso en relación con la sociedad a partir de las acciones que se proponen; se busca el desarrollo del carácter instructivo-educativo-desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

Desde esta concepción, el contenido debe ser analizado, discutido, reflexionado en el aula con el propósito de educar e instruir a la par, partiendo del diagnóstico pedagógico que marca el camino a seguir en el proceso de educación de la personalidad de los estudiantes en este nivel de educación.

d) Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estructurarse tomando en consideración las características individuales de cada integrante del grupo, estos aportan ideas, puntos de vistas, valoraciones, opiniones, que no siempre se corresponden con la norma o regularidad a lo que se quiere escuchar, sin embargo, cada personalidad es una individualidad y de esa forma se revela en el desarrollo social, pues el proceso debe estructurarse a partir de las carencias, necesidades, y potencialidades de cada estudiante; hay que respetar los criterios expuestos por ellos, y el profesor debe poseer agudeza para proyectar el proceso sobre estos argumentos.

Por todo lo antes expuesto, queda claro que el estudiante desde esta concepción desarrolladora de la enseñanza debe tener en cuenta las acciones aprendidas y ejecutarlas en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad, capaz de asumir

posiciones reflexivas y desarrollar un pensamiento crítico y valorativo y sentir la necesidad de aprender y cómo hacerlo.

Bases pedagógicas

Un trabajo de investigación como este, que tiene en sus tres variables bajo estudio elementos de carácter sustancialmente pedagógico, ha tenido que poseer desde sus inicios un sólido sustento pedagógico.

En nuestro caso, estas han correspondido a dos vertientes bastante reconocidas en el ámbito de la especialidad educativa, que son:

- *Escuela Activa*: que incluye principios como el activismo, vitalismo, criticidad, responsabilidad, globalización, paidocentrismo, libertad, espontaneidad, democracia, flexibilidad, intuitividad, autodescubrimiento y autodisciplina. Una sumaria revisión del pensamiento pedagógico de sus representantes como Rousseau, Froebel, Rude, Ferrière, Dewey, Pestalozzi, Spencer, Key, Encinas, Claparede, Decroly, Montessori, Freinet, Cousinet y otros, bastarán para evidenciar que el ideario común que los une, es el paradigma “aprender haciendo”, lo cual es esencial en cualquier praxis de comprensión e intervención de los problemas del aprendizaje y que algunos especialistas lo expresan mediante el paradigma estructural-funcionalista de las capacidades intelectuales. (Guzmán, 1999).
- *Pedagogía no directiva y humanista*: que propone respeto al desarrollo original del niño, su autonomía, creatividad, autoconfianza, autorrealización y aspectos afines sustentados por Rogers, Maslow y otros.
- *Educación horizontal, en confianza, Escuela Interactiva y Ecológica*: que proponen interactividad, un adecuado clima socio emocional, un ambiente sano y apto para el desarrollo socioeducativo, como lo consideran Deci, Goleman, Harris, Hameline, Good y otros.
- *Educación compensatoria*: que concibe que las instituciones educativas deben actuar compensando las desigualdades generadas por el sistema y eliminando o atenuando efectos negativos como en el caso de la contaminación de los niños por plomo, tal como lo sostienen Mayordomo, Coll y otros.
- *Elementos básicos del paradigma pedagógico cognitivo, sobre todo en su versión vygotskiana*: los aprendices como entes activos, dominación del ambiente, autoconstrucción de saberes, aprender a aprender, empleo de mediadores, el factor lingüístico, zona de desarrollo próximo, influencia sociohistórico - cultural, etc.

Bases teóricas de la comprensión lectora

a) Conceptualización de comprensión lectora

Es el proceso complejo a través del cual el lector llega a aprehender la esencia significativa de un texto, elevándose del plano meramente literal, retentivo y organizacional a otros más elevados como el inferencial, interpretativo, valorativo y creativo.

La lectura es el proceso psicofisiológico y cultural a través del cual un sujeto denominado lector aprehende el mensaje transmitido por un texto escrito, asimilándolo comprensivamente.

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega 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 el 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.

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (Benda, 2006).

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfológica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa (Bonet, 1998).
- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es de importancia capital (Benda et al., 2006).

En el Perú, ocho de cada diez niños no entienden lo que leen. Más de 50% de los estudiantes peruanos están por debajo del nivel elemental.

b) Proceso de comprensión lectora

En el proceso de comprensión lectora está inherente el ejercicio lector, que es la práctica de entrenamiento espontáneo o sistematizado que consisten en ordenar, relacionar, interpretar, hallar sentidos y significados en procesos de intra, inter, extra, trans y supertextualidad.

La interacción entre el lector y el texto es el 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.

Para Solé (1994), la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, debe ser tratada estratégicamente por etapas. En cada una de ellas han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura:

a) *Antes de la lectura.* Como todo proceso interactivo, primero debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. O sea, el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio. Esta es en síntesis la dinámica de la lectura. En esta etapa y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente

b) *Durante la Lectura.* Es necesario que en este momento los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora. Siendo nuestro quehacer una función integradora, éste es un auténtico momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Claro está que él, no es ajeno a la actividad. Sus funciones son específicas, del apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.

c) *Después de la lectura.* De acuerdo con el enfoque socio-cultural Vigotsky (1979), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter interpsicológico. En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración

de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. Aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico.

La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad (formación integral). El fin supremo en todo aprendizaje significativo es eso, formar nuevas personas razonadoras, críticas, creativas, con criterios de valoración propios al cambio.

d) Niveles de comprensión lectora

Nivel literal. Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulariobásico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras. Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lectory puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

Nivel inferencial. Es la instancia en la cual el lector realiza inducciones, deducciones o derivacionespropias, a partir de una lectura. En este nivel se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya quees una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del textoy se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. Esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

Nivel criterial. Es la instancia en la cual el lector asume una postura contextual en relación a la lectura, es decir, efectúa interpretaciones valoraciones y creatividad a partir de la misma. En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse enun nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

e) Factores de comprensión lectora

Los factores de la comprensión lectora son aquellas condiciones que determinan el desarrollo de este proceso, como, por ejemplo, el nivel de complejidad de la lectura, el bagaje lector del sujeto, la extensión del texto, etc. Estos factores van a determinar de manera decisiva la comprensión lectora.

En su monumental trabajo de revisión acerca de las habilidades cognitivas humanas(Papalia, 1994) dedica un capítulo al tratamiento de las habilidades reconocidas en el dominio del lenguaje, así como en la comprensión lectora. Destaca este autor la

extraordinaria complejidad de ese dominio, evidenciada por los múltiples y variados aspectos implícitos en el conocimiento y uso del lenguaje y por el propio carácter evolutivo de las habilidades lingüísticas.

El análisis factorial aplicado al estudio del dominio del lenguaje, a lo largo del siglo y reflejado en miles de trabajos publicados; ha permitido identificar alrededor de 370 factores, que a su vez pueden organizarse en 18 agrupamientos o "clusters".

Entre esos agrupamientos de factores, pueden mencionarse los siguientes:

1. Desarrollo del lenguaje (LD).
2. Comprensión del lenguaje escrito (V).
3. Conocimiento léxico (VL),
4. Comprensión lectora (RC).
5. Decodificación en la lectura (RD).
6. Velocidad en la lectura.
7. Habilidad para el "cloze".
8. Habilidad ortográfica (SG).

Pero ¿Por qué ocurre específicamente con la comprensión lectora?

El agrupamiento de factores que figura en el cuarto lugar de la lista anterior, incluye a todas aquellas investigaciones que han tenido por objeto identificar al menos un factor de "comprensión lectora", Tales búsquedas han sido muy variadas en cuanto a la cantidad y tipo de tareas lectoras propuestas como así también respecto de la edad y escolaridad de los sujetos (Claxton, 1987).

En la obra citada, Carroll pasa revista a diez conjuntos de datos que aportan evidencia, aunque limitada, acerca de la identificación de un factor de comprensión lectora (RC) linealmente independiente de otros factores en el dominio de la habilidad del lenguaje.

A esta altura se encuentran algunos de los trabajos que han hecho aportes a la querrela en torno del carácter único o múltiple de la habilidad de la comprensión lectora. Por ejemplo, el famoso artículo de Davis (Davis, FB. Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185 - 197, 1944) quien sostiene haber identificado siete u ocho factores distintos, dentro del área de la comprensión lectora. Cuando Thurstone los reanalizó dos años más tarde (1946) se consideró respaldado para afirmar la presencia de un solo factor. Una de las cuestiones principales ofrecidas por el reanálisis fue que al menos dos de las nueve mediciones consistían en tests de vocabulario y que por ello no había evidencias en que basar la separación de la habilidad de comprensión lectora (RC) de la relativa al conocimiento del vocabulario (0 factor V).

Algunas evidencias más claras para la identificación de un factor de comprensión lectora (RC) provienen de otros conjuntos de datos que incluyen sub-tests de identificación de letras y palabras, de definición de términos y de comprensión de párrafos (Molina, 1993).

Se conocen trabajos que han logrado separar el factor de comprensión lectora del correspondiente al conocimiento léxico.

Tareas estandarizadas (0 tests) consistentes en la lectura de textos informativos breves también han dado posibilidad a algunos investigadores para la detección de un

factor de comprensión lectora.

El autorizado trabajo de Carroll advierte que los típicos tests de comprensión lectora, al ser analizados, arrojan la presencia de un factor de razonamiento

Por otra parte, pueden citarse trabajos que aportan evidencia acerca de que las tareas que comúnmente se emplean para explorar y evaluar la comprensión lectora, al ser sometidas al análisis factorial, conducen a la afirmación de un factor general de inteligencia, subyacente a todos esos desempeños.

f) Estrategias para desarrollar la comprensión lectora

Son procesos complejos en los cuales se combinan diversos mecanismos y procesos de comprensión lectora con el objetivo de optimizar la calidad de la comprensión.

La comprensión lectora, es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento.

Morles (1987) manifiesta que “Sin comprensión no hay lectura”. Por tanto, la lectura para la comprensión, no puede ser superficial o vaga. Debe ser activa, exploratoria, indagatoria, donde la conexión o enlace que se efectúe con otros conocimientos ya adquiridos, proporcione nuevas ideas que sean importantes y con alto grado de significación para el lector.

Desde el punto de vista del lector, el lenguaje es información brindada por medio de códigos que deben ser procesados. Los procesamientos mentales son básicamente perceptivos, de memoria y cognoscitivos y suponen una capacidad de inteligente potencial. Porque la comprensión durante la lectura consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por finalidad la extracción o elaboración del significado.

Resulta así evidente que la comprensión o habilidad de los sujetos para procesar información semántica es solo uno de los procesos de lectura a ser analizado, ya que estos implican, además, habilidades para el manejo de otros niveles de información lingüística como son el fonológico, el sintáctico y el pragmático. La lectura exige el manejo secuencial y/o simultáneo de información específica correspondiente a los diferentes niveles de estructuración del mensaje.

Entre algunas de las habilidades que se postulan como subyacentes a la comprensión lectora, pueden mencionarse: conocimiento léxico, identificación de ideas centrales, habilidad para hacer inferencias, habilidad para establecer generalizaciones, comprensión literal y comprensión de la intención del autor.

Es por eso que Solé (1994), divide el proceso de la lectura en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso, antes de la lectura; ¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura), ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura; formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Después de la lectura; hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

Los enfoques que de forma más extendida estamos utilizando en la enseñanza de la lectura como en la enseñanza de la comprensión lectora, (el enfoque ascendente) se inicia con el reconocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras...) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones). Lo importante por tanto en este enfoque es trabajar en la decodificación: si los alumnos son capaces de decodificar, la comprensión tendrá lugar de forma automática.

Existe también un enfoque descendente en el que se apuesta, porque el hecho de que la comprensión de un texto comienza con hipótesis o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo. El lector es quien crea el texto y su papel se recrea. Por lo tanto, el enfoque interactivo concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. Lector y texto tienen la misma importancia, aunque otorga gran importancia a los conocimientos previos del lector a la hora de enfrentarse a cualquier tipo de texto.

Según su función los niveles de comprensión lectora pueden ser: de decodificación, el cual consiste en el reconocimiento de palabras y la asignación el significado fonético que se refiere a la pronunciación y el significado de las palabras es un prerrequisito para alcanzar la comprensión lectora. Mientras, el nivel de comprensión literal: hace énfasis en el entendimiento de la información explícita que contiene el texto, si el estudiante no está en la capacidad de entender la información tendrá problemas para ascender al otro nivel. Por otro lado, en la comprensión inferencial: en este nivel el estudiante va “más allá” de lo dicho en la información escrita, o el contenido del texto, porque son las ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto sino lo contrario en forma implícita.

Por último, el nivel de la metacompreensión; hace que el lector puede reflexionar sobre el contenido del texto, llegando a una comprensión del mismo, evalúa y adopta una postura al realizar una crítica y tomar decisiones.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes: formular predicciones del texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto. De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Todas estas estrategias, deben ser adaptadas por las docentes de Educación Inicial, procurando enriquecer los instrumentos, materiales y otros, enfatizando en los objetivos de los niños y sus avances.

Calidad propedéutica

Es el conjunto de saberes y disciplinas que hace falta conocer para preparar el estudio de una materia, ciencia o disciplina. Constituye una etapa previa a la metodología (conocimiento de los procedimientos y técnicas necesarios para investigar en un área científica). En la mayor parte de las instituciones educativas, los estudios de posgrado (maestría y doctorado) incluyen un curso propedéutico. En ese sentido, la calidad propedéutica, cuando se refiere a los niveles de comprensión lectora, son las estrategias o métodos preparativos que tienen los alumnos y que pueden ser o no aplicados por los docentes, para generar un mejor clima comprensivo. Esto quiere decir, que incluye todo lo que se refiere a las fases preparatorias, pudiendo incluir materiales o metodológicas, destinadas a iniciar una mejor lectura.

Involucra también a los conceptos de preparación y aprestamiento, por tanto, la propedéutica es el estudio básico o por adelantado que se le da al alumno para llegar a unadisciplina o una profesión adecuada, basándose en la preparación y aprestamiento.

En el estudio propedéutico más sencillo o general, se pueden cuestionar los siguientes aspectos:

- ¿Para qué voy a leer? Establece el propósito de la lectura.
- ¿Qué sé de este texto? Considera los conocimientos -previos del lector.
- ¿De qué trata este texto? Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, pero, todavía no se lee el texto.
- ¿Qué me dice su estructura? Analiza la composición de su estructura, extensión, escritura.

Tres ideas, asociadas a la concepción constructivista, me parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura, y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad -por ejemplo, para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes-. Si se trata de un «proceso de construcción», es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola vez; si además es una «construcción conjunta», parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto (Cava, 2000).

Justamente, la segunda idea que me parece muy interesante es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía (Coll, 1990), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currícula en vigor en un momento dado. Así, estamos ante un proceso de construcción conjunta que se caracteriza por constituirse en lo que Rogoff (1984) denomina participación guiada. Si aclaramos lo que significa un proceso de enseñanza/aprendizaje en que esa participación se haga presente, tendremos elementos para profundizar después en la tarea del profesor o maestro.

Para Rogoff (1984), la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio -porque el profesor lo facilita- de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Son situaciones que, como tercera característica, presentan la de que en ellas se permite que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido. Por supuesto, se trata de situaciones en las que el adulto -en este caso maestro o profesor, pero podría ser un progenitor u otra persona- y el niño, aquí alumno, participan muy activamente.

Calidad metodológica

En un interesante y poco conocido trabajo, Collins y Smith (1980) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera, o fase de modelado, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto -por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas ; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos... etc. (¿Recuerda que en el capítulo anterior hablábamos de la «demostración de modelos». Estamos ante el mismo caso).

Explicar los propios procesos internos puede ser difícil, porque muchas veces no nos damos ni cuenta de que los realizamos, y además porque no estamos muy acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria -que no suficiente- su demostración. De ahí que la dificultad no deba amedrentarnos y que podamos hacer con la lectura lo mismo que hacemos cuando explicamos la suma: exponer a los niños cómo procedemos para resolverla.

A la fase de modelado, y en la medida en que se da o se requiere, sigue la fase de participación del alumno. En ella se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor -por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto- y progresivamente dando mayor libertad -sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente felicitando las opiniones de los niños y niñas-, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.

Esta es una fase delicada, porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. No es que el profesor se inhiba, sino todo lo contrario. Está ahí para intervenir de forma contingente las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma. Desde luego, exige unas ciertas condiciones: tanto el profesor como el alumno deben comprender que pueden darse errores, y ello no debe ser un impedimento para arriesgarse. Tampoco se trata de ser temerario; todo no vale. Lo importante en esta fase es la finura con que puedan ir ajustándose las esperables mejores realizaciones de los alumnos con la ayuda adecuada del profesor. La Idea de construcción conjunta y de participación guiada

a que antes aludía cobra aquí su máxima significación. Collins y Smith (1980) hablan por último de la fase de lectura silenciosa, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc. Incluso en esta fase, se le pueden proporcionar ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar; variando los tipos de texto que se presentan.

El modelo para la enseñanza que proponen Collins y Smith respeta los principios que antes he señalado para caracterizar una situación de instrucción de la comprensión lectora. En él se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

Baumann (1985; 1990) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

- *Introducción*. Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
- *Ejemplo*. Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
- *Enseñanza directa*. El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
- *Aplicación dirigida por el profesor*. Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
- *Práctica individual*. El alumno debe utilizar independiente- mente la habilidad con material nuevo.

El método de instrucción directa reposa en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de «proceso/producto», porque las prescripciones que de él se desprenden asumen que se establece una relación causal entre el proceso de la enseñanza -lo que hace el profesor- y su producto, entendido en términos de los resultados que consiguen los alumnos.

Los procesos internos propios de estos últimos -la actualización de conocimiento previo, el establecimiento de relaciones con la nueva información, la atribución de significados, en definitiva- que constituyen el eje en una óptica constructivista, no son tomados en consideración de una forma explícita. Se espera que si el profesor enseña unas determinadas técnicas o estrategias utilizando el modelo de instrucción directa, los alumnos las aprenderán. Dado que además el modelo se presenta como una secuencia ordenada de pasos lógicos, la tentación de ser riguroso en la aplicación y de considerar que con dicho rigor se asegura automáticamente la adquisición por parte de los alumnos pareciera inevitable.

Dominio de contenidos

El dominio lector comprende la calidad y la velocidad de la lectura y constituye una habilidad esencial de base para la comprensión lectora. Es un requerimiento importante que los estudiantes alcancen los estándares exigidos. En la lectura fluida el alumno lee en forma continua. Una buena lectura fluida implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y la puntuación. En cuanto a velocidad lectora, se clasifican en categoría de fluidez siendo: muy lenta, lenta y media lenta rangos inadecuados para el año académico, no obstante, desde media alta, rápida y muy rápida son lo óptimo esperado para el año académico de los estudiantes.

Ser un buen lector no sólo implica una adecuada comprensión de la lectura, sino, además, es de gran importancia que el lector posea un buen dominio de ésta. El Dominio Lector considera dos aspectos primordiales: La calidad y velocidad lectora. La calidad de la lectura implica el grado de fluidez con que se lee, mientras que la velocidad implica el tiempo que demora la persona en leer.

La lectura es la base que posibilita o dificulta cualquier aprendizaje, llegando a ser una destreza que más impacto tiene en el desarrollo integral de los alumnos y alumnas por lo que este dominio pasa a constituirse en una de las tareas más importantes que debe llevar a cabo la escuela en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Es reconocida la importancia que tiene la lectura en los alumnos/as de enseñanza básica como un proceso para su desarrollo tanto intelectual como emocional. El proceso lector se debe ir desarrollando de acuerdo a las capacidades de cada alumno/a, ya que es una condición indispensable para favorecer aprendizajes de calidad y lograr conjuntamente el Dominio Lector, lo que comprende la calidad y la velocidad.

El dominio lector va a permitir un dominio de los contenidos posteriores. Nos permite conocer, en un momento dado, cuánto se ha automatizado el proceso de la lectura oral, es decir cuán bien decodifica el niño oralmente y cuán rápido lo hace.

Permite detectar de manera rápida, simple y confiable a los alumnos que poseen un nivel de Dominio Lector adecuado para el curso en que se encuentran, y aquellos que presentan un nivel de Dominio Lector bajo lo esperado para su curso (tanto en calidad como velocidad). Por lo tanto, proporciona información de los niños que requieren mayor apoyo en el desarrollo de la destreza, información del nivel escuela, lo que permite emprender estrategias pedagógicas concretas y adecuadas para los diferentes grupos.

También posibilita el tener una mirada anual del progreso como escuela.

Las pruebas de dominio lector propuestas permiten evaluar tanto calidad como velocidad de lectura oral a través de un mismo instrumento por nivel, en una evaluación individual, breve (1 o 2 min. por alumno) presentando criterios de logro para cada aspecto.

Para evaluar calidad debemos fijarnos en las pausas que hace el niño al leer; observar si hace pausas después de cada sílaba, de cada palabra, de grupos de palabra o es capaz de respetar las unidades de sentido. Se indican y definen las categorías a considerar.

Para evaluar Velocidad se cronometra el tiempo exacto que demora el niño en leer el texto completo, desde principio a fin. El tiempo se registra en minutos y segundos y luego se transforma a número de palabras por minuto.

Literatura oral y didáctica de la comunicación

La literatura oral es aquella expresión artística que se transmite verbalmente, el mismo que generalmente tiene un carácter ancestral.

Entendemos por Literatura una ciencia que trata de las posibilidades de comprender un mensaje más o menos estético en cuanto a su finalidad, por parte de unos receptores interesados en trasladar esa comprensión a su propia experiencia. Por tanto, partimos de la Literatura como un modo de comunicación lingüística, y, en consecuencia, un fenómeno exclusivo de la sociedad humana.

De ahí que hayamos de partir de un hecho fundamental, que es la comunicación.

Vamos a ver en qué consiste de un modo somero, aplicándolo a la Literatura. Entendemos por comunicación lingüística un fenómeno social por el que un emisor transmite un mensaje (idea, sentimiento) a un receptor, utilizando un código determinado y conocido tanto por el emisor como por el receptor, en un contexto concreto y a través de un canal perceptible para los dos miembros sociales de la comunicación.

Una vez establecida una aproximación a la comunicación, vamos a adaptarla a la comunicación literaria en concreto, dando por entendido el hecho de que la Literatura es un fenómeno social e históricamente transcendente (Corea, 2005)

La literatura oral era la forma más frecuente en una época en que el receptor, e incluso el emisor, era analfabeto, en el sentido de no saber ni leer ni escribir. En esas condiciones, las únicas posibilidades eran la literatura oral y la literatura representada, aunque esta última forma sólo era posible con ciertas obras que requerían unas cualidades determinadas, pero no en otras, como la lírica. Ahora bien, la literatura oral podía transmitirse por la mera enunciación, o por medio de la música, y surgen las canciones (devela, de trabajo, de fiestas...). Afirmar que la literatura oral ha desaparecido o ha perdido su vigencia sería un grave error, puesto que permanece viva en lugares a los que la civilización no ha llegado con toda su fuerza, incluso dentro de países desarrollados, y, claro está, también, a través de las canciones, oratoria y cantantes (al menos, en algunos casos: cantautores, Serrat, Cafrune...). La literatura representada sigue, igualmente, viva desde los primeros tiempos, especialmente en el género dramático, fenómeno de sobra conocido por todos como para necesitar insistir sobre él (Almeida, 2008).

En el imaginario popular abundan leyendas, cuentos, tradiciones, anécdotas no escritas y que circulan de generación en generación para amenizar las conversaciones, parapretender corregir entuertos o a manera de sabias sentencias.

La literatura oral se construye a partir de unos sólidos referentes socioculturales y literarios. Entre los primeros podemos identificar varios elementos, que desempeñan una importante labor para que podamos comprender la estructura que rige a las diferentes manifestaciones orales.

Dentro del entorno sociocultural debemos prestar especial atención a los siguientes: Autor, tradición, oyente, memoria excepcional.

El texto expresado oralmente, es decir, un discurso escrito, es un acto de habla, y por tanto consta de los elementos de todo acto de habla: en primer lugar, un acto locutivo olocucionario, es decir, el acto de decir un dicho (texto) con sentido y referencia; en segundo lugar, un acto ilocutivo o ilocucionario, o el conjunto de actos

convencionalmente asociados al acto locutivo; finalmente, un acto perlocutivo o perlocucionario, o sea, los efectos en pensamientos, creencias, sentimientos o acciones del interlocutor (oyente).

El discurso es el razonamiento extenso dirigido por una persona a otra u otras, es la exposición oral de alguna extensión hecha generalmente con el fin de persuadir, y que como dijimos se encuentra conformada por tres aspectos que son: tema o contenido del discurso, orador y auditorio.

En primer lugar, tenemos el contenido del discurso, el cual debe ser tejido en el telar de las experiencias, debe estar copado de detalles, ilustraciones, personificaciones, dramatismo y ejemplos en algunos casos; y todos estos expresados con términos familiares y concisos los cuales den la comprensión y el entendimiento adecuado; en donde lo que se quiere decir sea entendido por todos.

La literatura oral o escrita constituye una comunicación artística, porque expresa una estética determinada. Es un acto de comunicación artística cuyo medio de expresión es la lengua en su función estética. Es pues, un acto de comunicación cuyo emisor (autor) emite un mensaje (obra) para que sea recibido por sus posibles lectores (receptores).

El autor, en su proceso de comunicación, elabora su mensaje teniendo en cuenta el código y los recursos de la lengua de forma que su mensaje sea correcto gramaticalmente y sus ideas o sentimientos estén expresados de forma estética. Busca con ello influir, aconsejar, llamar la atención de sus receptores y su perdurabilidad en el tiempo. De este modo, se puede precisar que la literatura es un acto de comunicación artística cuyos mensajes radican más en su forma que en su fondo. Su característica principal es el uso de la lengua en su función estética: vocabulario selecto, lenguaje cuidado y recursos literarios (forma) para con ello lograr expresar una idea, o sentimiento (fondo).

Técnicas de la oralidad

Al abordar el planteamiento de la oralidad como técnica en la enseñanza nos encontramos con un problema que presenta distintas facetas: en primer lugar, la que se deriva de la concepción que tiene el profesor sobre el tema. Lo que está en la mente del profesor tiene una repercusión crucial en la manera de plantear su trabajo, ya que subyace a todo su quehacer orientativo y a toda intervención pedagógica.

Las bases de esta mentalidad no son, sin embargo, singulares en cada profesional de la enseñanza, si no, que se alimentan de la formación recibida de los centros universitarios y terciarios: la formación lingüística del profesorado es deudora de la hegemonía académica de las teorías gramaticales y de los estructuralismos lingüísticos, y por tanto adolece de carencias teóricas y metodológicas evidentes en el ámbito del análisis, de la observación y de la evaluación del habla de las personas. Esta es otra de las facetas que debería revisarse críticamente para, o bien seguir aceptando una manera de entender el uso oral de la lengua porque demuestra su eficacia, o bien sustituirla por otra que se manifieste más operativa.

Entre las principales técnicas de la oralidad, tenemos a las siguientes: la conversación, el diálogo, entre otras.

a) *Conversación:*

La conversación es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados. Conversar implica interactuar tanto verbal como no verbalmente (con gestos, miradas, etc.), si bien hay conversaciones en que no intervienen elementos no verbales (como en la conversación telefónica o algunos intercambios en internet, por ejemplo). Es una técnica aoral que se incluye con regularidad, por ejemplo, en los guiones teatrales.

El turno conversacional o turno de habla se considera la unidad básica de la conversación. Desde un punto de vista formal, la conversación se caracteriza precisamente por la alternancia de varios turnos, es decir, por la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes interlocutores. Según Tusón (1995), la distribución de los turnos se puede realizar de dos maneras:

- Con una selección prospectiva: quien tiene la palabra selecciona al hablante siguiente; en este caso, quien ha sido seleccionado –y nadie más– tiene el derecho y la obligación de intervenir;
- Con una autoselección: uno de los interlocutores comienza a hablar -cuando se produce un lugar de transición relevante o punto en el que es posible, es decir, aceptado socialmente en las normas de cortesía, el cambio de hablante.

b) *Diálogo:*

El diálogo es una conversación que realizan dos o más personas sobre un tema intercambiando opiniones o ideas. En ningún momento persigue llegar a una conclusión común entre los interlocutores.

c) *Exposición:*

La exposición oral es una presentación, individual o colectiva, ante un público de algún tema sobre el cual se ha investigado y se tiene alguna información útil que compartir donde simplemente se explica un asunto. Para especificar los límites de la intervención, es importante fijar unos objetivos antes del comienzo de esta, exponer claramente los temas a tratar y hacer un resumen al final de lo que se ha dicho. Para hacer una buena exposición oral, además de los recursos lingüísticos, hay que tener en cuenta: La postura del cuerpo, el uso de las manos, las ayudas audiovisuales (carteleros, diapositivas, presentaciones en programas de computador, etc.), mantener un contacto visual con el público y tener un adecuado tono de voz.

d) *Discusión:*

La discusión es un debate dirigido entre dos personas o dos grupos que, ante un auditorio, exponen sus ideas sobre un tema, sustentándolas con argumentos que chocan entre sí. Es un modo de presentar puntos de vista opuestos sobre un mismo tema. Sus objetivos son:

- Exponer y defender opiniones sobre un tema.
- Adquirir elementos de juicio, tanto con la preparación como con las exposiciones para facilitar la toma de decisiones.
- Ejercitarse en la expresión oral y escucha; cada participante pensando en lo que va a expresar y escuchando con respeto los planteamientos de los demás.

e) Narración:

La narración oral es una técnica de comunicación por excelencia. La oralidad está en la base de todo y, por tanto, no puede ser sustituida, porque enseña a imaginar, que es enseñar a relacionar, y relacionar tiene que ver con la vida, no sólo con el arte y la literatura, sino también con el desarrollo de la técnica y de la ciencia. El desarrollo de la imaginación está directamente vinculado con la creatividad, y la creatividad está directamente vinculada con el progreso, con la calidad de la vida. De ahí la importancia de lograr que cada vez más toda la sociedad se interese en la oralidad en la familia y en la escuela. La oralidad es nuestro más eficaz medio para expresarnos y comunicarnos. La comprensión de la oralidad como comunicación, y su utilización más eficaz y plena, significan una mejor calidad de vida para los jóvenes y adultos, para los niños y adolescentes, que son el principio, pero para ellos, además, es el punto de partida de la formación y del desarrollo.

f) Descripción:

La descripción es la narración verbal de elementos visuales importantes, así como estados emocionales o sentimientos. El objetivo básico de la descripción es brindar acceso a las personas a la información contenida.

g) Reportaje:

Es la relación de hechos no sujetos a un tiempo determinado e inmediato, sino histórico. Su importancia social reside en el grado de interés que pueda despertar su publicación. Agota generalmente un tema y es demostrativo e intencionado en su finalidad, pero sujeto, como la noticia, a lo comprobado por el reportero, aunque profundiza y extiende el asunto tratado más allá de la noticia misma.

h) Oratoria:

La oratoria es la técnica de expresarse en público por medio de la palabra. Obedece a reglas intelectuales, morales y materiales. No debe confundirse con elocuencia, que es una facultad, mediante la cual, valiéndose de la palabra, el hombre convence, persuade y deleita. La elocuencia es, pues, un don; la oratoria es una técnica oral artística. La elocuencia ha existido siempre; pero el arte de la oratoria sólo ha podido cultivarse en épocas favorables. La libertad es condición indispensable para un desarrollo. Por eso, el primer pueblo que contó con grandes oradores pasó a ser un pueblo "libre": el griego.

i) Dramatización:

La dramatización es el proceso de creación de las condiciones dramáticas en las que intervienen distintos tipos de expresión: lingüística, corporal, plástica y musical. Crea una estructura que se caracteriza por la presencia de los elementos fundamentales: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema.

De otro lado, tenemos que las formas de las expresiones orales, son las siguientes:

a) Mitos:

Un mito, en distintos contextos puede significar varias cosas. En el ámbito de la mitología, consiste en una historia de carácter sagrado concerniente al origen del mundo y el universo. El carácter sagrado del relato viene dado por la creencia en el mismo, con una connotación religiosa. Normalmente nos referimos a este relato o historia cuando

hablamos de mitos. Otro posible contexto es el uso popular, en donde nos referimos a un mito como algo falso pero difundido ampliamente como cierto; este significado de la palabra está cercana a lo que conocemos como una leyenda urbana, lo que veremos en otro artículo. Aunque hoy en día asociamos a los mitos una inherente falsedad, la verdad es que estos relatos, por lo menos en el contexto de la mitología, son poseedores de profundas verdades y enseñanzas para el ser humano; se pueden considerar envolturas simbólicas de una verdad, aunque también es cierto que en la antigüedad se les solía atribuir un carácter factual a estas historias, como si realmente hubieran ocurrido. Uno de los grandes exploradores de la relación entre los grandes mitos y la espiritualidad fue Joseph Campbell, y en su obra se expresa claramente como han cumplido un importante rol conciliador en la psique del ser humano a través de la historia; el mito toma conceptos opuestos como la muerte y el nacimiento, la destrucción y la creación, para mediar y trascender estos polos con el fin de satisfacer la necesidad de unidad en la mente del individuo. Además, se postula que los mitos sirven para transmitir roles y símbolos de características arquetípicas (es decir presentes de manera profunda y universal en la mente de las personas). Por ejemplo, una historia clásica representa el "camino del héroe", que habla de la persona que se retira del mundo para adquirir fuerza y conocimiento, que más tarde traerá consigo de vuelta de su viaje para ayudar a los demás (Izquierdo, 1995).

b) Leyendas:

La leyenda es una narración oral o escrita, con una mayor o menor proporción de elementos imaginativos y que generalmente quiere hacerse pasar por verdadera o basada en la verdad, o ligada en todo caso a un elemento de la realidad. Se transmite habitualmente de generación en generación, casi siempre de forma oral, y con frecuencia experimenta supresiones, añadidos o modificaciones.

c) Fábulas:

Las fábulas son relatos cortos y ficticios encargado de transmitir alguna enseñanza a la que llamamos moraleja. Sus protagonistas son animales que actúan, hablan y piensan como humanos. Pueden estar escritas en prosa o verso, surge en el S. XIII y adquiere mayor difusión en el S. XVIII. Entre los más destacados fabulistas encontramos a Fedro, Esopo, La Fontaine, Samaniego, Iriarte, entre otros.

d) Cuentos:

El cuento es una narración breve de carácter ficcional protagonizada por un grupo reducido de personajes. Este es transmitido originalmente por vía oral, aunque con la modernización se han creado nuevas formas como los audiolibros. Hay dos tipos de cuentos: el popular y el literario. El cuento popular es una narración tradicional breve de hechos imaginarios que se presenta en múltiples versiones, que coinciden en la estructura, pero difieren en los detalles; tiene tres subtipos: los cuentos de hadas, los cuentos de animales y los cuentos de costumbres. El mito y la leyenda son también narraciones tradicionales, pero suelen considerarse géneros autónomos (un factor clave para diferenciarlos del cuento popular es que no se presentan como ficciones).

El cuento literario es el cuento concebido y transmitido mediante la escritura. El autor suele ser conocido. El texto, fijado por escrito, se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular. Se conserva un corpus

importante de cuentos del Antiguo Egipto, que constituyen la primera muestra conocida del género. Una de las primeras manifestaciones en la lengua castellana es *El conde Lucanor*, que reúne 51 cuentos de diferentes orígenes, escrito por el infante Don Juan Manuel en el siglo XIV.

e) Relatos:

El relato es una forma de narración cuya extensión en número de páginas es menor a la de una novela. Aunque el número de páginas no es lo único que se debe tener en cuenta a la hora de determinar un género. Grandes autores como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Jack London, Franz Kafka, Howard Phillips Lovecraft, Truman Capote y Raymond Carver, han demostrado con la calidad indiscutible de sus relatos, las grandes posibilidades de este género.

La esencia del relato consiste en contar una historia sin reflejarla en toda su extensión, compactándola y poniendo el énfasis en determinados momentos, que suelen ser decisivos para el desarrollo de la misma, dejando a la imaginación del lector la tarea de componer los detalles que podrían ser considerados "superfluos" y que, junto a los hechos narrados en el relato, compondrían un cuadro mayor, como en muchos de los relatos de Raymond Carver. Los hechos narrados en el relato pueden ser de ficción (cuento, epopeya, etc.) o de no-ficción (noticias). El relato es una estructura discursiva, caracterizada por la heterogeneidad narrativa, y en el cuerpo de un mismo relato pueden aparecer diferentes tipos de discurso.

En general un relato es resultado de la inspiración inmediata (en este sentido comparte su génesis con la poesía), a diferencia del cuento en donde todos los indicios deben llevar indefectiblemente al nudo y luego al desenlace y por ende requiere un trabajo previo del autor. De todas maneras, el término relato es en general poco preciso y la mayoría de los analistas y escritores no hacen ninguna diferencia entre ambos términos (cuento y relato).

Algunos autores utilizan el término relato para describir aquellos textos breves en donde no hay una línea argumental precisa o no lleva necesariamente a un punto de tensión como en el cuento. Otros autores lo refieren cuando hablan de textos breves (es decir menores a una novela) pero que incluyen capítulos. También lo utilizan algunos como un género intermedio entre el cuento y la novela. En este sentido podría intercambiarse con el término de nouvelle, aunque se prefiere utilizar este último para textos de una longitud intermedia, pero con diversas líneas argumentales, personajes, etc.

f) Anécdotas:

Una anécdota es un cuento corto que narra un incidente interesante o entretenido, una narración breve de un suceso curioso. Siempre está basada en hechos reales, un incidente con personas reales como personajes, en lugares reales. No obstante, con el correr del tiempo las pequeñas modificaciones realizadas por cada persona que la cuenta pueden derivar en una obra ficticia, que sigue siendo contada, pero tiende a ser más exagerada. Aunque a veces sean humorísticas, las anécdotas no son chistes, pues su principal propósito no es simplemente provocar risa, sino expresar una realidad más general que el cuento corto por sí mismo, o dar forma a un rasgo en particular de un personaje o el funcionamiento de una institución de tal manera que se atiene a su esencia misma.

g) Apólogos:

Un apólogo es una *narración parenética (exhortativa)* cuyo propósito es adoctrinar sobre algún principio ético o moral, por lo general situado al final o al principio de la misma y denominado moraleja. A diferencia de la fábula, que *comparte un fin semejante*, no está protagonizada por animales, sino por personas, y se distingue también de la alegoría en que *tampoco puede estar protagonizada por ideas abstractas en forma humana*. Tampoco puede considerarse similar a la parábola o relato simbólico, pues algunos tipos de parábola, como la *parábola kafkiana*, pueden no poseer ningún fin de instrucción moral en sí mismos, sino revelar la situación desesperada del hombre en la realidad.

h) Parábolas:

La parábola es una breve comparación basada en una experiencia cotidiana de la vida, cuyo fin es enseñar una verdad espiritual. No son fábulas ni alegorías porque se basan en un hecho o una observación real o por lo menos verosímil. Jesús utilizó parábolas frecuentemente para enseñar las verdades más elevadas en una forma que estuviese al alcance de todos. Su enseñanza contrastaba por su sencillez y sus imágenes con el estilo complejo de los antiguos filósofos. La parábola no diluye lo que es profundo, sino que acerca al corazón del mensaje por imágenes que ayudan a comenzar a razonar y nos dan una intuición en la que obra la gracia. Los doctores judíos también utilizaban parábolas, pero Jesús las llevó a la perfección. Sus parábolas sirven para todos en todos los tiempos. Jesús, después de enseñar al pueblo en parábolas, continuaba enseñando a los discípulos en privado más directamente y con más profundidad de lo que era posible para el pueblo. Así los formaba para después encargarlos de divulgar esas verdades

Métodos de comprensión lectora

La comprensión lectora supone una actividad intelectual por parte de niños y niñas, ya que, por medio de procesos cognitivos como la metacompreensión, intentan conocer, interpretar y comprender un texto, usando distintos medios para su realización, es decir, tener la posibilidad de emplear estrategias de aprendizaje que se ajusten y ayuden a cumplir los objetivos de esta actividad.

De esta forma, las estrategias de aprendizaje son vistas como “secuencias de procedimientos o actividades que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o utilización de la información”, que si bien benefician a la adquisición de un aprendizaje, éstas no pueden ser tomadas de forma mecánica, sino más bien deben estar a la orden de los objetivos de la actividad y no viceversa, puesto que, las estrategias no pueden ser vistas como el fin de la actividad, dejando de lado el aprendizaje esperado de la tarea a cumplir.

Como propone Pérez (1997) deben existir elementos fundamentales en el uso de las estrategias, como: la autodirección, que se define como la presencia y conciencia de la existencia de un objeto; la planificación que tiene relación con la anticipación de los movimientos a seguir para el cumplimiento de un objetivo; y el autocontrol, que se refiere a la supervisión y evaluación de los propios movimientos. Cabe destacar, que estos elementos se condicen con las áreas planteadas en la metacognición, que propone una capacidad de pensar sobre el propio actuar, planificando y evaluando los pasos a seguir

en el cumplimiento de las metas (López, 1988).

Si las estrategias implican un orden cognitivo y metacognitivo, de acuerdo a Solé (2006) éstas no pueden ser enseñadas como un manual que se aplica de forma mecánica y precisa, porque “lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones”.

Se debe entender que el conocimiento de las estrategias por parte del niño y niña, no se enfoca en la identificación de cada una de ellas, sino que más bien en la capacidad de seleccionar la estrategia, evaluarla y si es necesario modificarla, según la actividad a desarrollar. De este modo, las estrategias deben ser enseñadas, pero no enfocarse en este aprendizaje en las mismas, sino en su utilización que debe tener relación con la actividad que se propone.

Finalmente, en el proceso de lectura confluyen diversas estrategias para alcanzar las metas propuestas, al igual de la existencia de modelos, que planifican y seleccionan un cierto tipo de estrategias que respondan a la raíz teórica del mismo. Por ello, es necesario conocer qué modelos y estrategias de lectura están vigentes, o que deberían aplicarse con sistematicidad.

Método Montessori

María Montessori plantea el Método de la Pedagogía científica, mediante la observación y la experimentación, basándose en la educación de los sentidos. Su objetivo principal es que el niño o niña “desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador”.

A partir de su gran conocimiento de las ciencias y la medicina, fundamentó su método en la biología y la psicología observando las diferentes etapas de desarrollo de niños y niñas, enfatizando los periodos sensibles, “estos periodos se limitan en el tiempo y no conciernen más que a la adquisición de un solo carácter determinado. Una vez desarrollada la sensibilidad, cesa para que, con gran rapidez, otra fuente de interés la reemplace. Así niñas y niños no sólo basan su actividad en la escuela, en lo intelectual, sino que debemos formar niños autónomos con una personalidad única y activa, que se va formando por medio de un proceso natural.

Existe una serie de principios pedagógicos que Montessori definió para el trabajo en la Casa de los niños. El Principio de libertad en que niños y niñas se expresan de manera libre, ya que en las rutinas los aprendizajes no se desarrollan por imposición sino que se construyen según necesidades naturales del sujeto; el Principio de actividad cuyo principal objetivo es educar para el trabajo, para el desarrollo activo de los educandos, que ellos sean los protagonistas del aprendizaje; el Principio de Independencia que estimula la autonomía y la actividad espontánea del niño, la cual siempre es orientada por el educador. Estos principios se logran evidenciar en los grupos heterogéneos de trabajo, donde todos poseen características distintas, que se potencian tanto a nivel colectivo como individual. Algunas actividades que plantea el método en torno al desarrollo de la comprensión lectora mediante la lectura y escritura son:

- El niño vivencia la lectura y escritura mediante el uso de letras rugosas que se repasan con los dedos y a la vez se pronuncia el sonido asociado a ellas. Reconocimiento de la forma de las letras, pero con los ojos cerrados y recordar su sonido.

- Utilización del alfabeto móvil para construir sílabas y palabras.
- A partir de estos pasos comienza la lectura en primera instancia de forma mecánica y luego de forma comprensiva.

Método Matte

Este método se constituye como uno de los más antiguos. Por ello, es preciso entregar información respecto a su creación e historia. Fue creado por Claudio Matte, “guiándose por este método, llamado analítico-sintético, publicó en 1884 en Leipzig, el Nuevo Método para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura. El silabario del ojo, como también se le ha conocido comúnmente, a partir de 1894 y durante décadas, fue el texto de aprendizaje de lectura y escritura en las escuelas de Sudamérica.

En este sentido, Barbosa (2008) explica que este es un método analítico sintético, que se preocupa de los aspectos fonéticos del sujeto, enseñando de manera simultánea la escritura impresa y manuscrita desde los ejercicios preparatorios. De esta forma “el método se inicia con su famosa primera lección en la que viene el ojo y la mama. Le siguen la mano, el loro, el nido, y así sucesivamente hasta que el niño puede leer «me gusta el olor del arrayán»”. Según Barbosa (2008), este método se divide en tres partes: “en la primera se comienza con la palabra OJO y desde luego se centra al análisis por sílabas, al análisis fonético de la palabra, a la síntesis de sonidos y a la síntesis de sílabas”.

Parafraseando a Barbosa, para las lecturas siguientes de este método, se presentan nuevas palabras con el objeto de ir realizando el análisis y síntesis de las palabras nuevas y combinándolas con las ya trabajadas. Para esta etapa, se utilizan 21 lecciones aproximadamente.

La segunda etapa consta de 26 lecciones, donde “en cada una se introduce una palabra con letra mayúscula y procede de inmediato al análisis para luego pasar a la síntesis silábica”. Y la tercera etapa “incluye lecciones en prosa y en verso, con temas diferentes, predominando los de moral, urbanidad, fábulas, etc., destinadas a ejercicios de lectura corriente y expresiva”. Con estas etapas, se pretende que el proceso vaya en beneficio de la lectura y escritura enriqueciendo progresivamente el vocabulario en niños y niñas. En la actualidad, se plantea una serie de características respecto a este Método, tales como: “se centra en palabras de uso cotidiano que son significativas para los niños; es gradual: va de lo más fácil a lo complejo; promueve la autonomía del aprendizaje: permitiendo que el niño y niña en poco tiempo pueda convertirse en autodidacta; y desarrolla el gusto y placer por leer en forma autónoma”.

De esta forma, dicha sociedad, tiene por objeto implementar este Método en diversas instituciones escolares con el propósito de que niños y niñas logren aprender a leer y escribir en un tiempo determinado.

Método Luz

Este modelo de enseñanza de lectoescritura fue desarrollado por una profesora chilena, Alicia González Opazo, quien propone una metodología basada en lo fonético, donde el niño y niña aprende por asociación y conclusión, además este modelo se promueve como ser capaz de superar la dislexia en los niños y niñas que poseen este trastorno.

La metodología fonética, según Boj (2005) tiene relación con el uso de estrategias alfabéticas en la identificación de palabras y en su vez en el significado de las palabras

delléxico mental mediante una recodificación fonológica. De este modo, según el autor, el desarrollo de la lectura se basaría en el conocimiento fonético que le permitiría identificar o decodificar las palabras escritas que se le presente.

Por lo tanto “si las personas son capaces de analizar las palabras en sus segmentos constituyentes, serán igualmente capaces de reinsertarlas en unidades significativas nuevas, permitiendo con ellos transferir y aplicar este conocimiento en el proceso de identificación o reconocimiento de palabras no familiares o no conocidas”.

Este modelo fundamenta la enseñanza de la lectura y escritura en la identificación de las letras, para posteriormente formar sílabas y palabras, donde la base de este modelo se ve en el aprendizaje de los sonidos de cada signo bajo un tratamiento fonético (como se pronuncia) es decir, las letras tienen sonidos y no un nombre y es así como se enseña el alfabeto, luego se observa las letras que producen tal sonido y finalmente se realiza una comparación entre estas.

Como estrategia para realizar la asociación anterior se utilizan recursos como letreros con figuras alusivas a la palabra o escenarios asociativos a letras, palabras o frases, donde se emplea el sonido integral y repetitivo de cada letra o palabra, logrando una asociación entre figura y sonido, es decir, “el aprendizaje, se logra entonces, mediante imágenes relacionadas a palabras completas, frases u oraciones que impliquen un concepto o significado, dentro de un contexto global modificado, donde se parte de lo complejo de un todo contextual, para llegar a lo simple”. Por ende, se promueve en este modelo una enseñanza pictográfica, la cual aporta al proceso asociativo que promueve este sistema.

En cuanto al tratamiento de la dislexia, el sistema Luz propone que mediante el reconocimiento y discriminación de sonidos relacionados a cada signo del alfabeto como primera fase del aprendizaje, el niño o niña puede leer y escribir de forma satisfactoria puesto que, según este sistema el niño puede de forma más específica oír cómo suena cada letra, lo que permite una asociación menos compleja entre sonido y signo.

Modelo de destrezas

Este modelo “enfoca la ejecución de una destreza y si ésta está defectuosa se concentra en ella todo el adiestramiento para mejorarla. Trata el efecto y no la causa”. De esta forma, en palabras de Santana y Torres (1983), en problema del aprendizaje es externo.

Según Jung y López (2003), el modelo de destrezas “tiende a fragmentar la lectura y la escritura en unidades separadas, sin considerar los recursos lingüísticos del niño y los textos escritos disponibles en su ambiente”. De esta manera, la aplicación del modelo se realiza de manera aislada. A partir de lo anterior, la lectura y la escritura son un proceso de lenguaje que debe ser aprendido mediante una enseñanza sistemática y gradual “paso a paso” de sus habilidades y destrezas. Éstas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizaje, por la que deben pasar todos los alumnos, con el fin de progresar desde las estructuras más simples a las más complejas.

El rol del profesor consiste en entregar una dirección respecto a la presentación de las secuencias estructuradas que los estudiantes deben aplicar. En este sentido, la comprensión del significado es el fin de las habilidades de leer y escuchar; la expresión del significado es el fin del aprendizaje de hablar y escribir.

Teoría de la lectura

La teoría de la lectura concibe al proceso lector como una actividad de suma complejidad en la cual se ven insertos una multiplicidad considerable de capacidades, además de ser una actividad potenciadora de otras habilidades como el criticismo, la creatividad y la comprensión lectora

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a fines de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva, destacando el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado (Morales, 2001)

El texto escrito tiene en su estructura básicamente un ámbito de expresión y de contenido. En el primero, se pueden apreciar el estilo de quien emplea el lenguaje, su forma literaria o no literaria, las formas explicativas, argumentativas o artísticas del autor, lo cual debe ser percibido por los lectores, teniendo una base o un criterio de juicio. La expresión se conforma de acuerdo a la sintaxis que expresa el autor, lo que se maneja o es manifestación de su "background" o sus experiencias anteriores, y en el fondo, refleja la cultura o ilustración que el autor tiene respecto al tema del que escribe.

En cuanto al contenido, este manifiesta el mensaje, la idea o ideas que desea transmitir, es decir, manifiesta una determinada noción, ideología o comunicación básica. En el contenido se puede tener un sesgo informativo, donde suele ser descriptivo; puede ser adoctrinador o persuasivo, entre otras formas. El contenido o mensaje constituye el fondo del texto escrito, deja al descubierto la intencionalidad del autor.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste autor parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Dubois, p. 10)

Frank (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto. Esto precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él". Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya (Beltrán, 2000)

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" en la comprensión de la lectura.

La teoría psicolingüística sostiene que los lectores emplean toda su capacidad psíquica, durante la lectura: pensar, predecir, modificar lo que pensaron, evaluar las opiniones vertidas por el autor, corregirse, pero en ninguna de las situaciones consideradas por los lectores se preocupan en identificar las letras y las palabras, más bien están preocupados por entender el sentido del texto.

Tras una fijación durante la lectura, un patrón visual de rasgos gráficos es transmitido a la retina y después a través del nervio óptico, para que el cerebro lo interprete. Las etapas de este proceso no se conocen bien, y se han propuesto varias teorías para explicar qué ocurre cuando un lector lee con fluidez. Una de las razones de que éste sea un campo tan controvertido es que resulta enormemente difícil obtener información precisa sobre los acontecimientos que se producen cuando una persona lee. De hecho, parece que es muy poco lo que ocurre, exceptuando los movimientos de los ojos, que no explican cómo consigue el lector sacar un significado de los símbolos gráficos. De la misma manera, si ponemos a prueba a una persona después de que haya leído algo, puede que descubramos algo sobre qué ha leído, pero no cómo lo ha leído. Además, las situaciones experimentales tampoco resultan necesariamente convincentes, porque se pide a los lectores que hagan cosas anormales, y al analizar el comportamiento de personas con problemas de lectura se pueden obtener resultados que no son aplicables a los lectores sanos. Considerando las dificultades, no parece que el campo de investigación de la lectura sea especialmente prometedor o atractivo.

No obstante, es un área que ha atraído a muchos investigadores, en parte gracias a su misma complejidad, y en parte porque cualquier solución al problema de cómo leemos tendría una aplicación inmediata en asuntos de alto interés social. Numerosos niños tienen grandes dificultades para aprender a leer, y muchos nunca llegan a leer bien. Los cálculos indican que entre un 10% y un 20% de la población de los Estados Unidos es funcionalmente analfabeta. Cifras como ésta infunden una sensación de apremio a la investigación de la lectura. Aquí «leer» no significa sencillamente «leer en voz alta», algo que podría hacer una máquina automática, que no supiera lo que está diciendo. «Leer» comporta fundamentalmente apreciar el significado de lo que está escrito: leemos por el significado. Es este vínculo, entre grafémica y semántica, lo que tiene que explicar cualquier teoría de la lectura (Blanco, 1998)

La mayoría de la gente, durante su infancia, se ha enfrentado a la dificultad que supone aprender a leer. Un rasgo importante de esta labor es que las palabras «se hacen sonar». Es como si leer fuera posible sólo si los símbolos se escuchan, leyendo «de oído». Por consiguiente, una de las teorías sobre la lectura sostiene que el paso fónico o fonológico es un elemento esencial del proceso: se trata de la teoría de la «mediación fónica». Este punto de vista implica que leer es un proceso lineal o en serie, que se verifica letra por letra, en el que las unidades mayores se construyen gradualmente.

La teoría alternativa sostiene que existe una relación directa entre la grafémica y la semántica, y que el puente fonológico es innecesario (aunque se dispone de él cuando se lee en voz alta). Las palabras se leen enteras, sin desmembrarlas en una secuencia lineal

de letras ni hacerlas sonar, leyendo «con los ojos». Los lectores utilizan su visión periférica para guiar el ojo hacia las partes de la página que probablemente contienen más información. El conocimiento de la lengua y la experiencia general les ayudan a identificar letras o palabras críticas en una sección de texto. Este muestreo inicial les permite imaginar de qué manera habría que leer el texto, y utilizar su conocimiento general para «adivinar» el resto del texto y llenar los huecos. Según este criterio, un texto es como un problema que hay que resolver empleando hipótesis sobre su significado y estructura (Cabaco y Arana, 1997).

Importancia de la comprensión lectora

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

Teniendo en cuenta los niveles crecientes de comprensión lectora que tiene que haber en la Educación Secundaria, consideramos que los aspectos de importancia serían los siguientes:

- Permite comprender indicaciones básicas para rellenar fichas o impresos.
- Permite comprender textos cortos y sencillos articulados en frases simples que utilizan vocabulario de uso muy frecuente, con posibilidad de releer si es necesario
- Facilita comprender lo esencial de textos informativos muy sencillos y de descripciones breves, preferiblemente acompañadas de imágenes.
- Permite identificar datos específicos contenidos en material informativo de uso cotidiano (folletos, correspondencia personal...), que contengan vocabulario sencillo y de uso frecuente
- Comprende informaciones muy sencillas contenidas en letreros y carteles en calles, tiendas, restaurantes y otros lugares públicos.
- Permite comprender la idea general y los puntos principales en textos de índole cotidiana con una línea de argumentación clara.
- Facilita comprender información general y localizar información específica en material informativo diverso (folletos turísticos, mapas, menús, letreros y carteles), siempre que se cuente con el apoyo de imágenes.
- Posibilita comprender los puntos principales y la información específica en textos periodísticos breves (resúmenes de noticias, descripciones de hechos y acontecimientos...), siempre que estén escritos, en su mayor parte, con un vocabulario frecuente (Ivar, 1989).

Problemas en la comprensión lectora

Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora; frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Así, el interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70 en que algunos especialistas consideraron que la comprensión será resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

También la actividad lectora se vio reducida a que los maestros hicieran preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban asimilar la lectura. En consecuencia, no se permitía que los niños se enfrentaran al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico, lo que condujo más tarde a que los maestros consideraran que el hacer preguntas era más una manera de evaluar que de enseñar a comprender.

En la década de los 70 y 80 los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto. Es a través de ellos que actualmente se concibe el fenómeno de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper 1990 p.17). La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión.

Los estudios realizados por Bransford y Johnson tienen como tesis que la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende sino también en su conocimiento general del mundo (Bransford y Johnson 1973-90 citado en Valle, F., Cuetos, F., Igoa). Sus trabajos sobre la comprensión lingüística mostraron que no se podían procesar los estímulos lingüísticos sin considerar las experiencias del mundo con las que cuenta el sujeto, como lo son las inferencias, de tal manera que éstas son consideradas como esquemas de conocimiento para obtener información, sin que por ello una inferencia sea una justificación. Más bien, las inferencias y las justificaciones son complementarias a la comprensión porque implican una deducción.

Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, pues hacer muchas de ellas la implican; cuantas más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto. La

comprensión vista así, es activa, pues el lector no puede evitar interpretar y modificar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Sin embargo, no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles porque entonces se perdería el mensaje del autor, más bien el lector cuenta con un sistema para organizarlas.

Dicho sistema se basa, al parecer, en el concepto de buena forma, esto es, que aquello que no incluye el texto, el lector tiene permitido añadirlo. Por tanto, no se puede considerar que alguien ha comprendido un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir los elementos del mismo de memoria. Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas y éstas se pueden expresar de otra manera.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se entiende como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado presentado por aquél (Álvarez Calleja, 1996).

Bransford y Johnson, Sanford y Garrod (1973/90) han concluido ciertos puntos medulares para tener acceso a la comprensión lectora: el conocimiento general del mundo (conocimiento previo), el uso de inferencias, el papel del contexto, y el funcionamiento de procesos mentales que conllevan a la comprensión y retención de información, memoria / recuerdo. Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias:

- Presentar a los niños textos completos, no fragmentados.
- Proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral.
- Poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos.
- Apoyar a los niños cuando traten de construir el significado de los textos.
- Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.
- Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.
- Ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y el mundo.

En la medida que hagamos hincapié en las estrategias anteriores, haremos de la lectura un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significados (Adel y Cueva, 2006).

Evaluación de la comprensión lectora

No cabe ninguna duda de la complejidad que entraña la medida de la comprensión lectora. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simple a este problema. El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión.

Con todo, a la hora de analizar la evaluación de la comprensión lectora, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura, ya que el carácter de la evaluación y

los procedimientos que han de emplearse dependen de ellos.

Dado que las decisiones se toman en función del grupo o muestra examinada y no de los resultados individuales, no es necesario que todos los alumnos pasen por todos los ítems de las pruebas que se aplican. Este tipo de evaluación se caracteriza también por su carácter estático, por lo que ni la metodología de la evaluación, ni el nivel de dificultad de la misma pueden adaptarse al nivel individual. La prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a alumnos que presentan importantes variaciones en su nivel de habilidad y, por tanto, deben contener ítems con niveles de dificultad adaptados a todos los alumnos.

Esta forma de evaluación de la comprensión lectora se basa, en general, en el uso de «medidas del producto». Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. En este tipo de evaluación, se suele utilizar un texto corto seguido de preguntas que guardan relación con él. La utilización de las medidas de producto supone una visión restrictiva de la comprensión lectora que no coincide con los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura.

Algunos autores señalan que lo más adecuado sería utilizar los distintos enfoques de medidas disponibles dado que, en su opinión, cada método mide únicamente aspectos parciales de la comprensión lectora. De este modo, la combinación de varios tipos de medidas dará una visión más clara de dicha capacidad. En este sentido, Frederickson (1984) afirma que lo que afecta realmente a la evaluación es el uso exclusivo de preguntas de lección múltiple. Sin embargo, Bennett (1993) señala que la investigación empírica únicamente ha aportado pruebas ambiguas acerca del hecho de que, por ejemplo, las tareas con preguntas elaboradas midan destrezas claramente diferenciadas de las que miden las tareas con preguntas de respuesta múltiple.

Entre las distintas modalidades o tipos de evaluación que se pueden utilizar están las siguientes:

- *Evaluación de evocación o recuerdo libre:*

Este tipo de medida se obtiene solicitando al lector que lea un texto o una serie de textos y que, a continuación, evoque los textos leídos. Es uno de los procedimientos más empleados tradicionalmente para comprobar la adquisición de información. La fidelidad y precisión con que lo que se ha leído queda reflejado en lo que se ha escrito será, en este caso, una prueba de comprensión (Rodríguez Diéguez, 1991), puesto que la producción de un mensaje exige, como es obvio, la previa comprensión del mismo.

Este procedimiento presenta la ventaja de que su aplicación es fácil. No obstante, ésta se ve contrarrestada por la dificultad que plantea la interpretación de dicha medida. En este sentido, ha existido poco acuerdo entre los distintos autores acerca de los procedimientos que han de ser empleados a la hora de puntuar los protocolos.

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en este tipo de medidas pueden proporcionar información acerca de la organización y el almacenamiento de la información en la memoria y, en combinación con otras medidas, acerca de las estrategias de recuperación de la información que utiliza el lector. No obstante, aunque estas medidas permiten hacer inferencias a partir de lo que el lector recuerda, no permiten afirmar nada sobre la comprensión-memorización de aquello que no se evoca, ya que el hecho de que

el lector no evoque determinada información puede deberse a muchos factores como, por ejemplo, un déficit de producción o la interpretación errónea de lo que se le demanda.

Por otra parte, el hecho de emplear este tipo de medida supone asumir que para que algo sea recordado debe ser comprendido, pero estudios sobre el aprendizaje verbal han demostrado que el ser humano tiene una gran capacidad para recordar material sin significado. Además, el alumno debe entender claramente el nivel de detalle que se requiere de él y el grado en que se espera que su evocación conserve la estructura superficial del texto original. Por otra parte, este tipo de medida requiere que el lector utilice sus destrezas de producción – orales o escritas, y es un hecho reconocido que existen grandes diferencias individuales en la capacidad de los alumnos para utilizar dichas habilidades. Si un lector es medianamente diestro, habrá conseguido un cierto nivel de comprensión de aquello que leyó. Si se le pide a continuación que exprese por escrito aquello que ha leído, realizará, sin duda, una interpretación de lo que leyó, es decir, una construcción elaborada a partir del proceso interactivo establecido entre texto y lector.

El equiparar este tipo de prueba a la comprensión supone asimilar las condiciones de producción de un texto con las condiciones de recepción. En primer lugar, el texto producido estará mediatizado por la interpretación que el lector hizo del texto leído. Es justamente éste el efecto que se pretende medir. Pero la segunda mediación es la de la habilidad expresiva del que descodificó el mensaje: si es suficientemente hábil para expresar por escrito u oralmente aquello que leyó y entendió. Con lo cual, la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada por su capacidad expresiva, ya que ambas no convergen necesariamente. Pero, además, la valoración de la comprensión se ve influenciada por el nivel de comprensión del evaluador del texto que se evalúa, el texto escrito por el alumno. El alumno tiene que comprender el texto y luego ha de ser capaz de expresar lo comprendido para que otra persona (el evaluador) lo lea. La comprensión del texto escrito por el alumno lograda por este evaluador será el determinante a la hora de otorgarle una calificación. Es una cadena compuesta por tres eslabones. Lo que el evaluador interpreta ha de coincidir con lo que el alumno evaluado ha escrito y esto, a su vez, está asociado a su nivel de comprensión del texto leído (Acosta, 1998).

Esta podría ser la limitación más significativa que afecta a los procedimientos de evaluación de la comprensión a partir de la elaboración de textos por parte de quien se supone que comprendió el texto inicial. Todos estos factores hacen que este tipo de medida deba interpretarse con precaución.

-Evaluación: preguntas de sondeo:

Una variedad de los procedimientos de evocación o recuerdo libre consiste en realizar una serie de preguntas de sondeo destinadas a localizar la información que el lector haya podido almacenar tras la lectura del texto.

El uso de este procedimiento presenta algunos problemas. El primero es que no existe un método que permita generar preguntas adecuadas que sea válido para todos los textos. El segundo estriba en que el uso de estas preguntas de sondeo no garantiza que se haya agotado toda la información que el lector ha recogido del texto. Tampoco está claro si existe una diferencia cualitativa entre la comprensión de la información evocada libremente y la obtenida por medio de preguntas de sondeo, o si la diferencia está

relacionada con el nivel de recuperación de la información. Además, esta técnica consume una gran cantidad de tiempo, y su administración y corrección requieren práctica y entrenamiento.

- Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas permiten obtener información diferente de la que se obtiene con la evocación libre, ya que dichas preguntas facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto del puramente memorístico. Así, porejemplo, el buen lector puede hacer determinadas inferencias durante la lectura que el mallector puede no hacer si las preguntas de sondeo no le sugieren que éstas pueden serle útiles. En este tipo de preguntas, persiste el problema que se deriva de la necesidad de que el alumno emplee sus estrategias de producción, aunque deba recurrir a ellas en menor medida que en el caso de la evocación libre.

Cuestionarios

A la hora de realizar un cuestionario, se parte del supuesto de que, dado que no se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedirle al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado. Dicha tarea suele consistir en leer un texto y responder a continuación a una serie de preguntas acerca del mismo. Se han empleado distintos modelos de cuestionarios en los que se han utilizado diferentes tipos de preguntas. Cada uno de ellos pretende que el alumno desarrolle una serie diferente de destrezas que permitan también recoger información de carácter diferente.

- Ítems de verdadero/falso:

Las preguntas con ítems de verdadero/ falso presentan –frente a los anteriores tipos de preguntas– la ventaja de que no requieren el uso de destrezas relacionadas con la producción. No obstante, presentan otros problemas que hay que tener presentes.

En primer lugar, al puntuar estas pruebas, es necesario eliminar la posibilidad de que se haya acertado por azar –y la probabilidad de que así sea está en torno al 50%. El azar no es siempre un factor fácil de eliminar porque nunca puede saberse por qué el lector ha respondido correcta o incorrectamente. Además, en este tipo de prueba, el lector debe llevar a cabo un proceso de «emparejamiento» que está determinado por las características de la pregunta. Así, cuando la estructura superficial de la pregunta es igual a la del texto original, el proceso no entraña mucha dificultad.

Cuando no es así, el lector debe transformar la información almacenada en su memoria o la pregunta para poder llevar a cabo con éxito dicho proceso. Asimismo, cuando la estructura superficial de la pregunta coincide con la del texto original pero lo que en ella se afirma es falso, también puede plantearse un conflicto (Barbosa, 2008).

No obstante, este tipo de preguntas parece tener menor valor diagnóstico, aunque permite muestrear una gran cantidad de material en un espacio corto de tiempo, y esto supone una ventaja. Su validez es elevada cuando se pretende realizar evaluaciones de carácter administrativo o descriptivo, pero persiste el problema que supone la dificultad para encontrar un método que pueda utilizarse a la hora de elaborar las preguntas.

- Preguntas de elección múltiple de alternativas

Uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora es la utilización de preguntas de elección múltiple de alternativas. En estos casos, se

proporciona a los alumnos un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen respuestas posibles de entre las cuales el alumno debe elegir la que considere correcta.

Entre las ventajas de este tipo de pruebas habría que señalar que no sólo pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos, sino que, además, reducen las posibilidades de que la selección de la respuesta correcta sea consecuencia del azar, tal y como ocurría en el caso de los ítems de verdadero/falso. De esta forma, se podría afirmar que la selección de una respuesta concreta obedece al uso que el lector hace de determinado tipo de estrategias, lo que permitiría obtener una muy valiosa información de carácter diagnóstico. Aunque persiste el problema que señalamos al hablar de otros tipos de cuestionario, ya que el emplear preguntas induce al lector a llevar a cabo un procesamiento que de otra forma quizá no hubiera tenido lugar, el hecho de proporcionarle una variedad de alternativas disminuye su repercusión.

En cuanto a las limitaciones que presenta este procedimiento de medida, una de las principales es que sólo una respuesta se considera correcta, aunque recientes avances en el estudio de la comprensión lectora demuestran que es posible que un lector creativo vaya más allá de las implicaciones convencionales del texto y extraiga inferencias que se considerarán incorrectas si sólo se admite como válida una de las respuestas. Este problema hace que la construcción de este tipo de pruebas no sea una tarea fácil. Por otra parte, a la hora de aplicar y evaluar los resultados obtenidos en estas pruebas, debe tenerse en cuenta que requieren el uso, por parte del alumno examinado, de una serie de estrategias de procesamiento relacionadas, en su mayor parte, con la resolución de problemas y no específicamente necesarias para la comprensión lectora, por lo que la evaluación puede sufrir un sesgo. Algunos autores han intentado evitarlos utilizando procedimientos como, por ejemplo, pedir al lector que estime la probabilidad de aciertos de cada una de las alternativas o permitirle explicar por qué considera ambiguo un determinado ítem.

En este tipo de tareas, al igual que en cualquiera de los otros tipos de cuestionario analizados, también debe tenerse en cuenta que las demandas impuestas por la tarea varían mucho en función de si el alumno tiene o no presente el texto original en el momento de responder a las Preguntas (Chapeta y Betty, 1999).

Desarrollo de la comprensión lectora

La comprensión lectora se define como el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto. Esto es el fundamento de la comprensión: la interacción del lector con el texto. Dicho proceso, se desarrolla de forma distinta en cada lector, ya que cada individuo desarrolla esquemas diferentes y utiliza distintas habilidades y destrezas al momento de enfrentarse a un texto.

En toda esta tarea es importante la experiencia previa, pues serán determinantes en la cantidad de esquemas que posea el individuo. Si la experiencia es limitada, también lo serán los esquemas. En el caso que el lector no posea un esquema en relación con algún tema o concepto, puede formarse uno nuevo de acuerdo a la información proporcionada. De esta manera, a medida que el lector elabora nuevos conocimientos y los relaciona con la información que ha almacenado, los esquemas se amplían.

Mientras más sea el conocimiento previo del lector, más probabilidades tiene de entender las palabras relevantes, realizar las inferencias correctas durante la lectura y elaborar correctamente los modelos de significado. Es importante señalar que el proceso de comprensión es continuo y constante, puesto que siempre se incorporará nueva información (Salvador, 2001).

Comprensión lectora y creatividad

Para hablar la problemática de la comprensión lectora desde el punto de vista pedagógico es necesario conocer los diferentes componentes que intervienen en la misma con el propósito de construir las estrategias para orientar el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Área de comunicación

De allí que en la presente investigación se hace referencia a los aprendizajes lingüísticos y cognitivos que influyen en la comprensión lectora. El desarrollo de la creatividad capacita al lector para comprender los textos de acuerdo a las reglas del lenguaje en función del contexto y su significado convencional. Asimismo, la motivación, la percepción y los conocimientos previos actúan de forma articulada para captar el significado de la lectura, de manera eficiente a desarrollar las capacidades comunicativas en los estudiantes

Se hace referencia a las diversas causas pedagógicas del proceso docente en las actividades de metodológicas, estimulación de lectura, la relación maestra – alumno, adaptación de programas curriculares, condiciones de la infraestructura, interés de los alumnos que influyen en el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes (Huamán Soto Lily)

Es así como el Diseño Curricular Nacional peruano (DCN) asume los fines orientadores basados en los principios de equidad, inclusión, calidad, democracia, creatividad e innovación. Esto quiere decir que la investigación se sustenta en este documento que sintetiza las intenciones de la Educación Básica Regular.

Propone competencias a lo largo de todos los ciclos los cuales se logran en un proceso continuo a través de desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores debidamente articulados y lo que pretende esta investigación es desarrollar la creatividad en la comprensión lectora, un problema que preocupa a todos y cada uno de los maestros peruanos. Es muy importante desarrollar la creatividad de los estudiantes en la comprensión lectora porque las exigencias del mundo actual así lo determinan, el DCN contempla en las características deseables de los estudiantes que sean creativo y comunicativo razón por la cual es viable proponerlo en el Área de Comunicación. El problema fundamental es como enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

En los años 60 y 70 solo se concebía la comprensión como un descifrado y dominio de palabras, es decir solo el decodificar. En los 80 se concibe la comprensión lectora como una elaboración de significados entonces ya se puede hablar de un intercambio de conocimientos. Las inferencias son actos fundamentales en la comprensión lectora pero no queda allí, sino que tienen que aprender a organizarlas.

Comprensión de textos es “un aprender a aprender”, es pensar, es ingresar a un mundo de conocimientos compartidos con el autor, un interactuar y es precisamente en

ese interactuar donde el lector llega a emitir juicios de valor sobre el texto.

En las últimas evaluaciones internacionales (PISA-UNESCO) se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes de nuestro país, el 75 % de nuestros niños se ubican en el nivel 0, es decir no tienen comprensión lectora (2005)

Debido a este problema de bajo rendimiento en los niveles de comprensión lectora los años 2004 al 2006 el Ministerio de Educación (MED) a fin de revertir esta preocupante realidad empieza con una serie de propuestas y declara en emergencia la educación, lanzando una campaña “Un Perú que lee, un país que cambia” el objetivo era promover la lectura y escritura por placer y deber, todo orientado a lograr las competencias comunicativas. Asimismo, el año 2006 con RM. N° 0386 aprueban las normas para la organización y aplicación de un sistema de trabajo denominado Plan lector cuyo objetivo es promover el hábito por la lectura. En el 2009 crea la implementación de la Movilización Nacional por la Comprensión Lectora en las instituciones educativas del nivel secundario.

Es así como la propuesta del MED pone en manos de los maestros y las escuelas las herramientas sencillas y claras para promover y desarrollar la competencia comunicativa, propuesta construida en la base del contenido de valores, pero sin embargo aún sigue latente el problema de la comprensión lectora que limitan el desarrollo de habilidades (Atkinson, 1967).

En el Perú el MED denomina y reconoce tres niveles: Literal, inferencial y crítico, deja de lado la propuesta de Mercer (1983) el nivel más alto de la comprensión lectora, el nivel apreciativo, que es considerado el nivel superior de la lectura.

Algunos maestros e investigadores denominan nivel crítico valorativo que es un nivel donde el lector confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias para luego emitir un juicio crítico valorativo.

No existen destrezas de comprensión lectora a través de niveles formativos, como base en estrategias cognitivas. Entre las principales dificultades encontramos: Lectura en la forma de lenguaje no en el significado, no se interactúa con el texto, no identifica ideas principales, no comprenden contextos situacionales, no auto regulan el proceso de comprensión, no identifican la heterogeneidad enunciativa (Quispe Santos, Walter Paz).

La comprensión lectora es el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar de manera efectiva en la sociedad. Actualmente la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente durante los primeros años escolares, para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales (Bautista, 1991).

La creatividad en el desarrollo del lenguaje puede ser favorecida con recursos que estimulan la creación de textos, pero es bloqueada en determinadas circunstancias. Se puede poner un ejemplo clásico: cuando llega un niño a mostrar un escrito auténtico, muchas veces los profesores iniciamos nuestro análisis del mismo no en función del escrito, sino en función de las faltas de ortografía, la coherencia en la redacción, etc., todo lo cual merma la creatividad. Es tan así que algunos estudiantes tratan de escribir lo menos posible de forma que la posibilidad de error sea mínima, mientras menos haga, menos errores tengo.

Si se propone al estudiante crear un escrito en un procesador de texto, el programa automáticamente va haciendo las correcciones ortográficas, por lo que mi foco como profesora no estará en este punto. Sin descuidarlo, por cierto, deberá también poner atención en elementos como la coherencia del escrito, la estructura gramatical, etc.

Surge de esta manera la oportunidad de poner la atención en un nivel de profundidad mayor, en el desarrollo del texto y no en aspectos formales que, sin ser irrelevantes, pueden ser enseñados en otro momento. Hay recursos tecnológicos puntuales para mirar ortografía, familias de palabras, etc., pero cuando el objetivo de una actividad es la creatividad, desviar la atención hacia otros elementos resulta una pérdida de energía.

La creatividad, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la argumentación, pueden desarrollarse en clases con más facilidad si el profesor se apoya en la tecnología. Pero es necesario precisar algunos malentendidos en el uso de los nuevos recursos digitales. En ambientes enriquecidos con tecnología es más fácil promover habilidades en el área de lenguaje y comunicación. Sin embargo, y como es natural, cuando aparecen nuevas herramientas, estas tardan un poco en ser asimiladas (Alonso, 1997).

Las TIC y la comprensión lectora

La era actual marca un notorio desarrollo en el ámbito tecnológico. Los avances, progresos y artefactos de este tipo se han globalizado y se han introducido en la cotidianidad humana. Por consiguiente, aspectos fundamentales de la humanidad cuentan hoy por hoy con ayuda y complementos de las tecnologías de la información y la comunicación- TIC-.

Desde lo anterior, se puede señalar que la educación entendida como proceso exclusivamente humano, actualmente vive una inclusión de las TIC. Este proceso se ha presentado como una premisa que tiene por finalidad formar seres competentes para la sociedad en la que se desenvuelven. Siendo así, es fundamental reconocer que si el mundo camina tras el avance de las TIC, la educación debe apuntar a formar seres capaces de usarlas y controlarlas para su beneficio.

No obstante, ese ideal educativo no es tarea sencilla y no supone únicamente la utilización de artefactos tecnológicos en el aula, se necesita entonces que estas prácticas sean intencionadas a nivel institucional, no solo individual, y que apunten a la innovación, concebida ésta como la capacidad de utilizar recursos para el mejoramiento de algo en particular.

Bajo esta concepción es claro que la innovación en el aula no se da sólo al utilizar televisores, computadores y artefactos, sino que es necesario que el docente convierta esas herramientas en potenciadoras reales de aprendizaje, de forma que se usen para generar un desarrollo de las competencias en los estudiantes. En este punto es vital reconocer que el proceso de inclusión de las TIC en la educación empieza a desarrollarse y tiene un valor importante, precisamente por ello, el actual proceso investigativo piensa aportar elementos que se encaminen a ir transformando la realidad educativa involucrando las TIC como herramientas potenciadoras de aprendizaje.

Bajo esta idea, se reconoce que la categoría “educación” enmarca aspectos muy amplios. Por ello, se hace necesario seleccionar un aspecto preciso de la educación que se desarrolle enfáticamente en el trasiego investigativo. Se ha pensado el lenguaje como

ese eje que permita encaminar las TIC a un proceso innovador, dado que por medio del lenguaje los sujetos conocen, usan, interpretan y transforman la información. Desde esta visión, las TIC se convierten en ayudantía especial porque éstas viabilizan el acceso a la información y depende ya del enfoque educativo que se les den para lograr que tal información se signifique en el ser. Por consiguiente, se hará fundamental establecer una relación directa entre el lenguaje desde la comprensión textual y las TIC, pensada desde la utilización de la aplicación “edu2.0” y la creación de una clase que permita la interacción entre el estudiante y el texto narrativo. Pero, ¿por qué narraciones? Egan (1991), argumenta que la mente de los niños está estructurada en un modo narrativo. Sustenta que los niños imaginan, fantasean y categorizan el mundo desde dos perspectivas, lo que él llama pares opuestos. Desde tal argumentación, la narrativa se convierte en un instrumento apropiado para que los niños interactúen con el lenguaje y signifiquen el mundo.

Por otra parte, la narrativa desarrolla la observación y atención del niño, al sentirse atraído por las descripciones de los cuentos. Despertar en los niños una actitud curiosa, activa y creativa hacia la lectura, supone como consecuencia mayor interés por ella y por ende facilitación en los procesos de comprensión lectora. En cuanto a la relación que se establece entre TIC y educación puede argumentarse que en la actualidad los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI. En 1998, el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO, titulado Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, describió el impacto de las TIC en los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje, dando apertura a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la forma en que docentes y alumnos acceden al conocimiento y la información.

Las TIC ofrecen la posibilidad de interacción que pasa de una actitud pasiva por parte del educando a una actividad constante, a una búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos, además aumenta la implicación del estudiante en sus tareas y desarrolla su iniciativa, debido a que éste se ve obligado constantemente a tomar decisiones, a elegir información, a escoger y a seleccionar.

Es importante destacar que el uso de las TIC favorece el trabajo en equipo, no solo por el hecho de tener que compartir un computador con un compañero, sino también por la necesidad de realizar trabajos colaborativos con la finalidad de alcanzar metas propuestas por el docente. Precisamente, bajo el cuestionamiento del papel que juega el docente, debe aclararse que para que en la educación se puedan explotar los beneficios de las TIC es esencial que tanto los futuros docentes como los docentes en actividad sepan utilizar estas herramientas.

Interacción lector-texto-contexto

La relación lector y texto es íntima e imprescindible. Es el enamoramiento entre dos realidades que vienen por diferentes vías o rutas pero que en un momento coinciden milagrosamente en un espacio y tiempo mágicos, sorprendentes y hasta milagrosos. Las alforjas o los atados que traen puestos uno al lado del otro, construyen improvisada pero

gloriosamente una nueva morada, o más propiamente una nueva casa. Así la relación lector y texto se abre incognoscible, inabarcable e insospechable a ricas, sorprendente y maravillosas promesas. Y esta es la verdadera comprensión lectora en donde de lo que se trata es de crear mundos nuevos (Jiménez, 1991).

Metacompreensión: comprensión significativa

Es ya reconocido que el término "metacognición" designa los trabajos en el dominio de la psicología cognitiva de los años setenta, resultados de las investigaciones de J. Flavell, H. Wellman y A. Brown. Estas investigaciones han sido, al mismo tiempo, de gran importancia en el campo del desarrollo del niño, y más recientemente en el ámbito de las ciencias de la educación.

En la actualidad se reconoce en las definiciones sobre metacognición una especie de consenso que integra dos vertientes principales. La primera, fruto de los trabajos de Flavell y Wellman (1977), centrados sobre los conocimientos de los procesos cognitivos, a pesar de que Mazzoni (1999) considerará un segundo modelo propuesto por Flavell en 1981 que trata sobre la manera en la cual el sujeto pone en relación sus conocimientos. La segunda vertiente, resultado de los trabajos de A. Brown, concerniente a la regulación de los procesos cognitivos.

Sin embargo, la noción de metacognición debe ser aclarada rigurosamente a fin de evitar abusos en su utilización (Garner, R. 1988; Noël, 1977). A partir de las diferentes referencias de Flavell et sus colegas a propósito de este término, Garner (1988) aclara algunos aspectos comprendidos en él. La primera afirmación posible es que la metacognición considera esencialmente la cognición sobre la cognición. Tenemos como consecuencia todos los términos precedidos por "meta", por ejemplo: metamemoria y metacompreensión, lo que subraya la subordinación de los términos. Pero al mismo tiempo, nos encontramos en Flavell la distinción entre conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva y utilizations de las estrategias metacognitivas. Estos tres grupos de conocimientos han permitido tres orientaciones diferentes en la investigación, no obstante, los investigadores han privilegiado una de ellas, de acuerdo con sus propios intereses. Encontramos en Noël (1997) la misma necesidad de clarificar eso que se entiende bajo el término de metacognición. Ella piensa que una definición muy amplia puede conducir a conclusiones confusas y a menudo abusivamente generalizadas. La autora propone distinciones según el objeto sobre el cual van a recaer los procesos mentales con miras a aclarar los diferentes caminos de investigación. Estos objetos que la autora presenta son la memoria, la comprensión y la resolución de problemas. Noël presenta igualmente tres modalidades cognitivas, la primera al respecto de los propios procesos mentales y sus productos, la segunda en relación con las propiedades pertinentes de la información y la última recayendo sobre la regulación.

Por otra parte, en el aporte de Wellman (1985) encontramos la distinción entre los orígenes de la metacognición y su desarrollo. De acuerdo con el autor, el desarrollo interroga acerca de los mecanismos de los procesos metacognitivos. El primer componente del término metacognición, en Wellman, es el conocimiento que alguien tiene sobre su propio proceso cognitivo, tal y como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la ilusión. Este componente conduce al autor a plantearse dos preguntas que

están en el fondo de los orígenes de la metacognición: ¿Qué es lo que el sujeto conoce? ¿Qué es lo que el sujeto cree sobre los procesos cognitivos? El sujeto puede así representar el funcionamiento de su mente, tan bien como él pueda evaluar cuáles son los problemas más o menos difíciles de resolver (Lindsay, 1982).

Estas preguntas que el autor se plantea sobre los orígenes de la metacognición, tanto como sobre su desarrollo, si bien son complementarias, tocan nociones diferentes. Es decir que cuando se responde a la pregunta por los orígenes de la metacognición, los detalles de los mecanismos de adquisición no son especificados. En cambio, sí es posible encontrar las manifestaciones precoces de estos tipos de nociones metacognitivas, tanto como los factores precursores que dan su origen. Mientras que la idea que podemos extraer de la pregunta sobre su desarrollo, como acabamos de decir, recae sobre los mecanismos metacognitivos. Tenemos así un modelo que intenta especificar experiencias externas y los procesos internos de adquisición de nociones metacognitivas del niño, que le permiten corregir durante su desarrollo sus concepciones metacognitivas.

La lectura es considerada como un proceso de interacción muy complejo entre diferentes habilidades. Algunas de estas habilidades son específicas de la lectura, otras no lo son. Estas últimas son compartidas por otras competencias cognitivas, por ejemplo, la atención o la memorización. Sin embargo, los autores reconocen en los diferentes modelos sobre la actividad de la lectura, dos componentes esenciales para comprender un texto. Por una parte, las operaciones que preceden y conducen a la identificación de las palabras escritas, condición necesaria para la lectura. Por otra parte, los procesos de integración sintáctica y semántica ligados a la comprensión del texto escrito y oral, los cuales, a diferencia de la identificación de palabras, no son específicos de la lectura. Esta distinción se observa importante por el hecho de que las modalidades de intervención dependen de ello (Alegría et al., 1995; Braibant, 1995).

Los autores consideran que, para hablar justamente de dificultades en lectura, es indispensable descartar la presencia de problemas en dos ámbitos, el de la comprensión de la lengua en general, y el de la comprensión del mensaje contenido en el texto en particular (Alegría et al., 1995). En el mismo sentido Giasson (1990) llama nuestra atención a propósito del rol que juega, en el modelo interactivo de la lectura, la interacción texto-lector, para alcanzar una buena comprensión de la lectura.

La autora considera tres variables imposibles de dissociar en el proceso de comprensión de la lectura: el texto, el contexto y el lector. Según la autora, la comprensión se encuentra determinada por el grado de relación entre estos elementos. Para este modelo de comprensión en lectura el texto es el material que se va a leer, pudiendo ser considerado bajo tres aspectos principales: la intención del autor, la estructura del texto y el contenido. El primer aspecto guía la orientación de los otros elementos. El contexto es el conjunto de los elementos que no hacen parte literalmente del texto ni de las estructuras o de los procesos de lectura, pero que influyen en la comprensión del texto. La autora distingue tres contextos: el contexto psicológico, el contexto social (en la escuela y fuera de la escuela) y el contexto físico, por este último se comprende el tiempo disponible, el ruido, etc.

Finalmente, por la variable lector, este se encuentra en interacción con el texto. Le

toca al lector crear el sentido, tener consciencia de sus propios conocimientos y de su intención de lectura. El lector aborda la tarea de la lectura con las estructuras cognitivas y afectivas que le son propias, sus conocimientos y sus actitudes, al mismo tiempo que desencadena diferentes procesos que le permitirán comprender el texto. Así, del lado de las estructuras cognitivas tenemos los conocimientos sobre la lengua y los conocimientos sobre el mundo, y del lado de los procesos tenemos los micro procesos, los procesos de elaboración, los procesos de integración, los macro procesos y los procesos metacognitivos. Según nuestro punto de vista, los procesos metacognitivos son de gran importancia en el éxito de la comprensión de la lectura. Consideramos que gracias a su desarrollo, el niño tanto como el adulto pueden mejorar su desempeño (performance) en la comprensión de la lectura. Al mismo tiempo, los sujetos aprenderán un estilo de compromiso con su propio aprendizaje.

Esta es la razón que nos conduce a profundizar en algunos aspectos de la metacognición asociados al proceso de comprensión

Los procesos metacognitivos en la comprensión en lectura. Ciertamente, los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto y el recuerdo de eso que ha sido leído. Estos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y a la situación (Giasson, 1990; 1999). Diríamos, hablando del proceso de lectura, que el primer componente de la metacognición comprende los conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos en la actividad de la lectura.

Cuando el lector pone en marcha estos procesos metacognitivos, expresa reflexiones que demuestran que está comprometido en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación, tal es la afirmación de Giasson (1990). Esto introduce el segundo componente, la regulación de los procesos involucrados en la actividad de la lectura.

En el ámbito de la metacognición en lectura, los autores reconocen este tipo de metaconocimiento bajo el nombre de metacompreensión. Según Giasson, los componentes de la metacompreensión son: el conocimiento de los procesos y la gestión de los procesos cognitivos.

El primer componente de la metacompreensión hace referencia al conocimiento que un lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura, y sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situación de aprendizaje en la cual se encuentra. Giasson (1990) sugiere una subdivisión de este conocimiento en tres vías:

1. Los conocimientos sobre la persona. Se trata del conocimiento del lector sobre sus recursos, sus límites cognitivos, sus intereses y su motivación. Pero será necesario considerar que la percepción de sí como lector es una confluencia de las demandas de los padres, de las actitudes de los pares y de los resultados escolares pasados, en consecuencia, una percepción que puede ser sobreestimada o subestimada.
2. Los conocimientos sobre la tarea. Estos son los conocimientos que el sujeto tiene sobre las exigencias de la tarea, así como los conocimientos sobre la mejor manera de aprender un material partiendo de su organización y de su naturaleza.
3. Los conocimientos sobre las estrategias. Se refiere a la conciencia del lector sobre las estrategias eficaces para responder a una tarea. Estos tres aspectos, el lector, la tarea

y las estrategias, nos dan tres niveles de intervención posible en un plan de remediación con miras a aumentar la conciencia del sujeto de cara a las diferentes tareas cognitivas, destacándose el interés por un diagnóstico claro de las situaciones que pueden impedir su logro. Podemos adelantar que el desconocimiento del sujeto lector sobre sus posibilidades cognitivas, así como una inadecuada evaluación del nivel de exigencia de la tarea, están en la base de diversas situaciones de fracaso escolar, puesto que el estudiante no puede organizar ni distribuir su tiempo de estudio eficazmente.

El segundo componente de la metacompreensión descansa sobre la habilidad del lector para utilizar los procesos de autorregulación. Evidentemente todo trabajo de autorregulación o control implica el papel de un lector muy activo y comprometido con la tarea por realizar. Si el componente precedente nos ayuda a diagnosticar las condiciones de las competencias metacognitivas, la autogestión nos conduce en la intervención sobre los comportamientos más eficaces para desarrollar sus estrategias de regulación (Brunner, 1996).

Para desempeñarse con éxito, el lector no debe solamente conocer sus recursos cognitivos y la situación de los aprendizajes en la cual él se encuentra, sino que él debe también poner en práctica los mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa eficazmente. Así ante un problema de comprensión, el lector puede utilizar diferentes estrategias para enfrentar una eventual dificultad de comprensión (Giasson, 1990; Mazzoni, 1999).

En el campo de los procesos de control, Mazzoni (1999) distingue dos modos de control: un control a distancia y un control que se efectúa mientras la actividad está en curso. En el primero, se trata de la evaluación que realiza el sujeto de una situación sobre la base de las informaciones que ya posee, eligiendo estrategias antes de la ejecución de la actividad cognitiva. El segundo define el control que ocurre en la actividad cognitiva.

En cuanto a Brown (1980 cit. par Giasson, 1990), esta considera cuatro aspectos diferentes en el proceso de gestión:

1. Saber cuándo comprendemos y cuándo no comprendemos;
2. Saber lo que comprendemos y lo que no comprendemos;
3. Saber eso de lo cual tenemos necesidad para comprender;
4. Saber que nosotros podemos hacer algo cuando no comprendemos.

Resumiendo, poseer un buen conocimiento sobre los procesos metacompreensivos va de la mano con la capacidad del lector para mantener estrategias adecuadas en función del objetivo que persigue y de los resultados deseados, incluso, si estas estrategias bajo la forma de comportamientos, no constituyen la metacognición propiamente dicha, sino que productos de la metacognición reguladora (1995).

Por otra parte, Giasson (1999) ha estudiado la autogestión de la comprensión bajo dos aspectos. El primero es lo que la autora llama experiencia metacognitiva; esta comprende la toma de conciencia de la manera en la cual se lleva a cabo el proceso. El segundo es la utilización de las estrategias de lectura, refiriéndose a las acciones concretas que el lector emprende para planificar su lectura o incluso para ajustarla cuando ha detectado una pérdida de comprensión. Baker (1991 cit. por Giasson, 1999) ha elaborado una lista de seis criterios que el lector utiliza para verificar su comprensión: el criterio que se encuentra referido al léxico, el criterio de consistencia externa, el criterio de cohesión

proposicional, el criterio de consistencia estructural, el criterio de consistencia interna y el de la información completa.

Si bien la utilización de las estrategias no es una actividad metacognitiva en ella misma, encontramos que es el resultado de un buen análisis metacognitivo. De allí que un aspecto para subrayar entre un buen lector y un mal lector es la utilización de las estrategias con miras al logro de la comprensión del texto.

APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Conceptualización

El rendimiento académico se define como el producto que da el alumno en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de calificaciones. El hecho de considerar las calificaciones como expresión de rendimiento académico, resulta relativo, y en verdad así es, pues no hay un criterio único para todos los centros, cursos, asignaturas ni profesores. En muchas ocasiones, las calificaciones que ponen los docentes no parecen responder a un patrón común, lo que determina amplias discrepancias en las “costumbres evaluativas” de los docentes. A menudo, las calificaciones son el resultado de pruebas periódicas que se realizan a los alumnos durante un curso y constituye su criterio social y legal del rendimiento de los estudiantes.

Por lo mismo, el rendimiento académico es el nivel de conocimiento de un alumno, medido en una prueba de evaluación que mide el producto del proceso de enseñanza - aprendizaje en el que intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud y las condiciones materiales donde se desarrolla el proceso educativo, es decir, la infraestructura y los medios educativos (Wang, 1995).

El rendimiento académico constituye una de las etapas de culminación del aprendizaje, y es constante en la verificación de sus resultados cuando el docente ha guiado a sus alumnos en todo el proceso del aprendizaje, estimulándolos, orientándolos, diagnosticando sus dificultades, corrigiendo oportunamente y ayudándolos a fijar lo aprendido. Las pruebas de verificación sirven solamente para confirmar sus apreciaciones efectuadas durante la dirección del aprendizaje.

El rendimiento académico lo consideramos como el conjunto de transformaciones operadas en el educando a través del proceso de enseñanza – aprendizaje, que se manifiesta durante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación.

El rendimiento académico sintetiza la acción del proceso educativo no solo en el aspecto cognoscitivo, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales intereses, etc. En esta síntesis están los esfuerzos de la sociedad, del docente y del rendimiento de enseñanza – aprendizaje, donde el docente es el responsable en gran parte de su rendimiento e intervienen una serie de factores, entre ellos, la metodología del profesor en el aspecto individual del alumno y el apoyo familiar, entre otros (McClelland, 1972).

Hay que aclarar que la acción de los componentes del proceso educativo solo tiene efecto positivo cuando el profesor logra canalizarla hacia el cumplimiento de los objetivos previstos. Aquí, la voluntad del educando, traducida en esfuerzo, es vital, caso contrario, no se debe hablar de rendimiento. Estos cambios conductuales se objetivizan a través de las transformaciones en las formas de pensar y obrar, así como la toma de conciencia de las situaciones problemáticas. En general, se considera que el verdadero rendimiento escolar consiste en la suma de transformaciones que se operan:

- a) En el pensamiento.
- b) En el lenguaje técnico.
- c) En la manera de obrar.

d) En las bases actitudinales de comportamiento de los alumnos con relación a las situaciones y problemas de la materia que enseñamos.

No se trata de unas cuantas ideas o conceptos que ha memorizado el alumno, sino de los contenidos que se han incorporado efectivamente a su conducta, manifestándose en su manera de sentir, de resolver los problemas y de hacer o utilizar las cosas aprendidas en el curso (asignaturas, materia, disciplina científica o contenidos, módulos establecidos).

Requena (1998), afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

El rendimiento académico como una forma específica o particular del rendimiento escolar, es el resultado alcanzado por parte de los alumnos que se manifiesta en la expresión de sus capacidades cognoscitivas que adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo largo de un periodo o año escolar.

De Natale (1990), afirma que aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo que se alcanza con la integración en una unidad diferente, con elementos cognoscitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí.

Según este autor, el rendimiento académico es un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el mismo, debido a que el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación (Marchesí et al., 1991).

En el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo y variables psicológicas o internas como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del estudiante y la motivación. En suma, el rendimiento académico del alumno depende de su situación material y social de existencia, que debe ser tomado en cuenta en el momento de evaluar su nivel de aprendizaje.

De acuerdo a estas aseveraciones, el rendimiento académico verdadero es el resultado del sacrificio de uno mismo, éxito satisfactorio, compensación de la perseverancia, respuesta positiva al interés y consagración de uno mismo.

El rendimiento académico hace referencia al nivel de conocimiento, expresando en una nota numérica, que obtiene un alumno como resultado de la evaluación de su participación en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta definición hace alusión a las calificaciones escolares. Sin embargo, ha de atenderse sobre todo a los procesos mediante los que se adquieren los conceptos, procedimientos y actitudes. Por otra parte, es un concepto relativo, puesto que hay un criterio único para todos los centros, cursos, asignaturas y profesores (Torres, 1999).

El concepto de rendimiento escolar es difícil de delimitar, ya que es el resultado de numerosos factores, entre los que se dan múltiples interacciones, como son:

- Las calidades individuales, tanto de carácter psicológico (aptitudes, capacidades, personalidad, motivación...) como pedagogía (hábitos y técnicas de estudio...)
- La realidad escolar (tipo de centro, relaciones con el profesorado y compañeros/as,

métodos docentes, estilos de direcciones del centro...)

- Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (finalidad y contexto de uso, las horas de utilización...)

La capacidad intelectual y el rendimiento académico están muy relacionados, ya que las pruebas de inteligencia más comunes que miden el coeficiente intelectual o CI dependen fuertemente de la capacidad verbal y lógico- matemática, al igual que las tareas escolares. Sin embargo, existen muchas formas en las que se puede manifestar la capacidad intelectual. Por ejemplo, Howard Gardner, identifica al menos siete tipos de inteligencia (visual- espacial, verbal- lingüístico, lógico- matemático, corporal- kinestésico, musical- rítmico, interpersonal, intrapersonal).

Los resultados en las pruebas de inteligencia más comunes no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje del alumno. Así, hay alumnos que obtienen altas puntuaciones en estas pruebas y cuyos resultados escolares no son especialmente brillantes o, a la inversa, escolares con bajas puntuaciones y alto rendimiento. Por ello, hay que apelar a otros aspectos relacionados como la personalidad (la perseverancia, la introversión en estudiantes de bachillerato...), los ámbitos y técnicas de estudio, las condiciones ambientales (iluminación, temperatura, ruido o silencio), la planificación del estudio o la motivación para explicar el rendimiento académico alcanzado (Fierro, 1987).

Entre las variables intelectuales, la aptitud verbal (comprensión y fluidez oral y escrita) influye considerablemente en los resultados escolares, dado que el componente verbal desempeña una relevante función en el aprendizaje. También debe considerarse que todo profesor, en menor o mayor medida, al evaluar tiene muy en cuenta cómo se expresan sus alumnos.

En este sentido, el rendimiento académico que logren los alumnos que se capacitan en alguna profesión será un indicador de los conocimientos y habilidades tanto técnicas y profesionales que les facilitarán ejecutar su profesión más eficientemente en el futuro. Este hecho tiene grandes repercusiones no solo laborales, sino también económicas y sociales. Aun así, un rendimiento académico elevado no garantiza el éxito profesional. Sin embargo, las becas académicas y de investigación y las empresas contratantes se inclinan más por egresados con esa clase de rendimiento debido a que tal factor es un indicador de dominio técnico. Asimismo, un egresado con reconocimiento académico estaría en la posibilidad de exigir una mayor remuneración económica, por lo que estará más satisfecho de sus logros y tendrá mayor seguridad (Zaragueta, 1990).

Factores del rendimiento académico

Hay que tener en cuenta que el rendimiento en mayor o en menor grado de numerosos factores, configuran una enmarañada red en la que es muy complejo calibrar la incidencia específica de cada uno. Teniendo en cuenta que los jóvenes estudiantes condicionan sus rendimientos académicos a dificultades en la concentración por fatiga y tensiones derivadas de conflictos no resueltos por irrupción de fantasías y ensueños asociados a los nuevos roles y experiencias. La dificultad en la concentración puede ser un síntoma de una enfermedad depresiva o de un síndrome de déficit atencional. En los alumnos, el descenso de estímulos sensoriales disminuye la concentración y aumenta la posibilidad de fantasear. Por ello, la música correctamente graduada facilita el estado de alerta de los jóvenes, lo mismo que estudiar caminando o haciendo movimientos rítmicos del pie o de

la pierna que le permite descargar la tensión y hacer que el aprendizaje que están obteniendo, sea de manera placentera y agradable, de tal manera que desarrolle el estímulo deseado.

Podemos distinguir algunos factores que están directamente relacionados al rendimiento académico, teniendo en cuenta que son de múltiple naturaleza. Así, tenemos:

- Factores socio-culturales: como la discriminación étnica, discriminación social, deprivación cultural, temor al aislamiento del grupo de pertenencia por el éxito académico, etc.
- Factores económicos: como la falta de recursos para las adquisiciones básicas de estudiantes, trabajo, vivienda y condicionantes inadecuados para el estudio.
- Factores individuales: como los problemas de salud, enfermedades agudas crónicas, déficits sensoriales, desnutrición, diversos trastornos de la salud y emocionales.
- Factores pedagógicos: como metodologías didácticas y de aprendizaje, mal aprovechamiento del tiempo, hábitos de estudio poco desarrollados, falta de motivación, experiencias previas de aprendizaje deficientes o muy limitadas, contexto (infraestructura, iluminación, materiales) no acondicionados para el aprendizaje.

Por otro lado, algunas variables de manera individual influyen fundamentalmente en el rendimiento académico son:

- *Inteligencia*: la mayor parte de investigaciones encuentran que hay correlación positiva entre factores intelectuales y rendimiento; sin embargo, hay que matizar que los resultados en los tests de inteligencia y actitudes, no explican por sí mismos el éxito o fracaso académico, sino en mayor o menor medida, las diferentes posibilidades de aprendizaje que tienen los alumnos. Entre las variables intelectuales, la que tiene mayor capacidad predictiva del rendimiento, es la aptitud verbal, puesto que la competencia lingüística influye considerablemente en los resultados académicos, confirmándola como componente que desempeña una función importante en el aprendizaje
- *Personalidad*: durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden influir e incluso afectar el rendimiento. Los docentes deben estar preparados para canalizar o enrumbar positivamente estos cambios y así fortalecerlos.
- *Hábito de estudio*: es necesario que los alumnos estén motivados y que denoten el esfuerzo que conlleva al estudio. El hábito de estudio tiene un gran poder predictivo del rendimiento académico, donde las dimensiones con más capacidad de pronóstico de los resultados, son la planificación del estudio y las condiciones ambientales, refiriéndose el primero de ellos, a la organización y estructuración de horarios, tiempos y dificultad. Resulta evidente que la forma de decisión sobre la elección de la profesión, es una de las más trascendentes de la vida y por ende, la motivación intrínseca al respecto, deviene relevante.
- *Clima académico*: el ambiente nos reduce al marco físico. pero también hay que considerar la dimensión humana, el clima institucional implica los niveles de coerción, comunicación, autonomía, organización, así como el estilo de la dirección docente.

- *Ambiente familiar*: el clima familiar constituye un subsistema muy importante del sistema en que vive el alumno, muy relacionado con el trabajo escolar y sobre todo como base social y psicológica fundamental de la personalidad del alumno.

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje lo constituye el rendimiento escolar del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran entre otros: Factores socioeconómicos, amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas y los conceptos previos que tienen los alumnos.

Por otro lado, también se consideran el nivel de pensamiento formal de los mismos; sin embargo, y en contraste, Jiménez (2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes, y sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial (Zaragueta, 1990).

La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización, puesto que en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos.

El rendimiento escolar o académico se entiende 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.

a. *Indicadores.*

Los indicadores del rendimiento académico están constituidos básicamente por la tasa de éxito, tasa de repitencia y tasa de deserción, que tienen conceptos, fórmulas e interpretaciones canónicas. Además, todas ellas, por su carácter de tasas, están referidas a su evolución en el tiempo y pueden dar lugar a enriquecer evaluaciones de carácter más medular o cualitativo.

b. *Evaluación*

El proceso de evaluación, en general, tiene como objetivo examinar la calidad del diseño curricular y la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en que éste se desarrolla. Esta debe ser una actividad permanente de la institución que permita un examen exhaustivo de los métodos y modalidades de enseñanza. La evaluación del rendimiento académico del estudiante tiene como objetivo examinar su desempeño en el proceso de formación, teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades. Se lleva a cabo para determinar si el estudiante está preparado para enfrentar las nuevas etapas en el proceso de su formación y, en ese sentido, se constituye en el referente básico que indica el nivel de calidad de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo

Izquierdo (1995), considera que el rendimiento académico está íntimamente relacionado con la calidad de la enseñanza. En este sentido, en la medida en que el rendimiento académico, de acuerdo con nuestros análisis, no es el óptimo, la calidad de nuestro proceso y enseñanza debe ser analizada y mejorada, tanto como lo permitan los medios disponibles. El citado autor da cuenta de los siguientes factores que afectan a la calidad de la enseñanza: Recursos, masificación, gestión institucional, función docente, planes de estudio, metodologías de la enseñanza y evaluación.

La enseñanza, como es sabido, es un fenómeno complejo en el que se hace intervenir un gran número de variables para lograr cambios intelectuales, actitudinales, psicomotrices u otros en los individuos que son objeto de la misma. Pero cuando se trata de mejorar su calidad, la situación se complica aún más.

Para esclarecer el asunto, es indispensable analizar el concepto de calidad. Para la Real Academia Española, es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. En consecuencia, hablar de calidad implica comparar entre 'cosas' de la misma especie o medir, es decir, cuantificar utilizando algún patrón. Es necesario, por tanto, disponer de referencias, criterios y métodos de comparación o medida para que, efectivamente, pueda apreciarse la calidad de algo y así poder considerarlo como mejor, peor o igual que otro elemento de su especie (Bofarull et al., 2001).

Al referirnos a la calidad de la enseñanza o de la educación, se hace necesario comparar o medir. Sin embargo, el fenómeno educativo resulta muy difícil de medir, de comparar; ello explica los escasos avances que se han producido en el terreno de la educación y en el tema de control de la calidad de la enseñanza, a pesar que el problema de la calidad ha preocupado mucho a educadores y administradores de la educación. Sin embargo, la enorme dificultad del tema no impide, ni ha impedido que se realicen intentos para desarrollarlo o proporcionar aproximaciones razonables que permitan resolver los problemas planteados.

Al pretender establecer comparaciones, o realizar mediciones para emitir juicios acerca de la calidad de la enseñanza, la atención se ha centrado en dos aspectos fundamentales: Los resultados de la enseñanza y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y los criterios de comparación o medida se han basado en: Indicadores sociales, resultados proporcionados por la investigación educativa y la práctica pedagógica. Evaluar el rendimiento escolar o académico significa valorar o juzgar los avances o logros relativos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal de los educadores en función de las condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Actualmente la evaluación del desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y su probable nexos con su futuro desempeño académico queda relegado a un segundo plano. Sin embargo, las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales generan riesgos diversos, como abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares. Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones sociales deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas consideradas clásicas. Aproximarse al rendimiento académico como objeto de estudio plantea entender su complejidad y las formas de abordar su comprensión como un fenómeno multifactorial (Barriga y Vidalón, 1989).

El abordamiento de la evaluación del rendimiento académico puede enfatizar aspectos disímiles tales como:

- a) *Eficacia*. La determinación de los indicadores de la eficacia se apoya fundamentalmente en la evaluación del producto, tomando como instancia de referencia las metas y objetivos del sistema o de la institución. La dificultad aquí proviene, de una parte, de la ambigüedad inherente a las propias metas y objetivos educacionales y, de otra, de la deficiente conceptualización del producto. Resulta, por tanto, ineludible profundizar en el análisis del rendimiento educativo para progresar

en la identificación de sus dimensiones básicas y llegar a definiciones operativas, como base de su medida y evaluación.

- b) *Eficiencia*: La determinación de los indicadores de eficiencia se apoya fundamentalmente en la valoración de los costos de todo orden, (renuncia a otros logros, etc.) que suponen los resultados obtenidos. Se trata, pues, de expresar la relación medio - logros y su dificultad radica también en el carácter elusivo y ambiguo de estos conceptos.

Los inputs y outputs, se configura en tres grandes categorías de índices de eficiencia universitaria, según Lindsay (1982):

- a) *Económica* (productividad de la educación como formación de capital y recursos humanos).
- b) *Administrativa y de gestión* (organización de recursos para ofrecer los servicios de educación e investigación y de extensión educativa).
- c) *Pedagógica* (coherencia de profesores, instrucciones, tiempo y recursos de enseñanza, etc., a los resultados educativos).

Una técnica más apropiada para comparar rendimientos, especialmente utilizada cuando se trata de la rendición de cuentas (accountability), conocida como “valor añadido”, consiste en el uso de una o varias técnicas estadísticas para ajustar los resultados sobre la base de las características para ajustar los resultados sobre la base de las características de entrada más relevantes de los alumnos. El valor añadido sería la medida del incremento del rendimiento de un estudiante, producida por el efecto de la escuela, una vez eliminada la influencia de las características de entrada (background) del mismo. Por tanto, las escuelas más eficaces serían las que consiguieran que más estudiantes superaran lo más posible la puntuación predicha de los alumnos a partir de sus características de entrada. En este sentido, podría darse el caso de una escuela que parece conseguir excelentes resultados y cuenta inicialmente con alumnos muy brillantes y motivados, pero que, en realidad, una vez eliminados los efectos de esas variables de entrada, no aporta nada al progreso de los alumnos y viceversa (Cordero, 2002).

De este modo, como se indica en un trabajo de la OCDE (1995), muchos países han manifestado su interés en las medidas del “valor añadido” para evaluar hasta qué punto la actuación de la escuela mejora a lo largo del tiempo y de qué modo esta mejora contribuye al progreso académico de los alumnos.

Componentes del rendimiento académico

Entre los componentes o factores de rendimiento académico se han considerado en general el nivel intelectual, personalidad, motivación, actitudes, aptitudes, intereses, hábitos de estudio y autoestima. No obstante, también se suele discriminar entre componentes endógenos o propios del alumno (capacidad intelectual, condición nutricional, disposición actitudinal) y componentes exógenos o propios del ambiente o escenario en que vive el alumno (aspectos familiares, calidad docente, equipamiento de infraestructura de la institución educativa) (Barriga y Vidalón, 1989).

No obstante, la abundante literatura acerca del rendimiento académico, concretamente, distingue en lo conceptual, por lo menos tres objetos diferentes:

- a) Un conjunto de propiedades observables y medibles;
- b) El rendimiento estudiantil como objeto de estudio, visión que se basa sobre todo en investigaciones de campo sobre el tema; y,

- c) El rendimiento estudiantil como respuesta del alumno a un conjunto de influencias sistemáticas de naturaleza educativa y que es evaluada con propósitos de mejora.

Desde otro punto de vista, en el plano práctico, la literatura especializada discrimina cinco consideraciones acerca del rendimiento académico medido:

- 1) Como promoción de estudiantes comparando el número de alumnos que ingresan a cada nivel o grado con los que pasan al siguiente.
- 2) Como el promedio de notas obtenido por el alumno durante el período en que se realiza el estudio.
- 3) Como variable dicotómica entre no repitencia y repitencia.
- 4) Como promedio de notas ponderado, dando un peso a cada aspecto de rendimiento.
- 5) Considerando las notas obtenidas por el alumno, el número de materias aprobadas sobre materias cursadas y el tiempo que tarda en aprobarlas (Gutiérrez, 2003).

Rendimiento conceptual

El rendimiento conceptual es aquel que tiene el alumno y lo expresa en el dominio de teorías, conceptos y los puede explicar, relacionar, abstraer e incluso tener una iniciación en la parte explicativa. Es una capacidad bastante abstracta y que tiene que tener un sustento en un aprendizaje eficaz, teniendo en cuenta, de preferencia, alguna fuente que respalde tal sustento teórico. Dentro del rendimiento conceptual podemos encontrar hechos, ideas, conceptos, leyes, teorías y principios, constituyendo conocimientos declarativos. Es un conjunto amplio de conocimientos o prescripciones que aún no involucran necesariamente alguna aplicación práctica. Sin embargo, estos conocimientos no son solo objetos mentales, sino sus instrumentos con lo que se observa y comprende el mundo al combinarlos, ordenarlos y transformarlos.

Rendimiento procedimental

El rendimiento procedimental se refiere al conjunto de pasos prácticos que se realizan para llevar a cabo alguna actividad intelectual o técnica, sesgada la forma práctica, e incluso a la forma de los algoritmos. El rendimiento procedimental constituye procedimientos no declarativos, pudiendo ser entre estas habilidades y destrezas psicomotoras, formándose procedimientos, técnicas, estrategias, etc.

El rendimiento procedimental también se puede considerar a la clasificación, ordenación jerarquización y comparaciones que realiza el estudiante acerca de distintos componentes teóricos. En este tipo de rendimiento se pudiera decir que el nivel teórico o declarativo disminuye mas no desaparece, puesto que como se sabe la práctica o el procedimiento, está ceñido inexorablemente a una teoría previa, bien comprendida y asimilada.

Rendimiento actitudinal

El rendimiento académico actitudinal son los valores, normas y actitudes que se asume para asegurar la convivencia humana armoniosa. Se tiene en cuenta que aprender no es memorizar. Los alumnos lo hacen por sus propias experiencias vividas y por su actividad creadora, aprender lo que deben aprender. Se le debe asesorar y guiar para que su aprendizaje sea activo liberador y reflexivo.

El rendimiento académico actitudinal es necesario revalorar la experiencia cotidiana del estudiante dándole sentido a lo que aprende y evitando el aprendizaje mecánico o repetitivo. Frente a este hecho se plantea un nuevo enfoque, que parte de la

concepción de que el estudiante construye su propio aprendizaje, a través de actividades significativas bajo la orientación del profesor y otros agentes educativos, quienes facilitan que el alumno se enfrente a situaciones educativas a través de las cuales realizará la asimilación, de acuerdo con los esquemas mentales y niveles.

No se debe minimizar el rendimiento académico actitudinal, porque no se debe minimizar la capacidad creativa, activa, constructivista, ellos están cognitivamente unidos para entender mucho más de lo que creemos; no se debe limitarlos a creer que son sujetos pasivos del sistema educativo del que solamente reciben beneficios; sin que deba exigírseles como portadores de obligaciones para con ellos mismos.

Teorías del rendimiento académico

La motivación es un proceso asociado al deseo de participar en el desarrollo del aprendizaje y se relaciona con intenciones y metas. Desde un enfoque académico, los modelos más recientes consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica (De la Fuente Arias, 2002). La mayor parte de los estudios realizados coinciden en diferenciar entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1998; Rodríguez y Piñero, 1999); y dentro de éstas, diferencian metas de logro y metas de refuerzo social (Hayamizu, et al. 1989, citado por Hayamizu y Weiner, 1991)

Según Valle, los estudiantes que se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia, estarían orientados hacia metas de aprendizaje. Dweck y Legget (1988) consideran que estos estudiantes probablemente creerán que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es modificable y percibirán problemas difíciles como un desafío. Los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento, según la teoría de Dweck y Legget (1988), están interesados en demostrar su capacidad. Por ello creerán que el éxito o el fracaso están causados por su capacidad y que la inteligencia es una entidad fija y estable. Consideran los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso.

Siguiendo el planteamiento de Mateos (1996), cuando el alumno se enfrenta a varios cursos alternativos de acción gana en probabilidad aquél cuya tendencia motivacional sea mayor, pero esta tendencia o inclinación no será suficiente para que se inicie la acción correspondiente. Para ello es necesario que la tendencia se transforme en una intención, es decir, que el sujeto se comprometa con un determinado curso de acción. Según Barberá (2002), en los modelos de expectativa/valencia el paso desde la intención a la consecución de la meta es un proceso directo, inmediato y casi automático. Sin embargo, las teorías del control de la acción establecen una distinción entre el compromiso personal con la acción (intención) y la consecución de la meta (logro), la intención entonces, es condición necesaria para iniciar una acción voluntaria, pero su intervención no es suficiente para garantizar el resultado.

En general, los diversos autores consideran que las variables personales de los estudiantes influyen en las intenciones y las metas que estos se propongan, así como en su rendimiento académico. Wittrock (1986) considera relevantes el autoconcepto, expectativas, locus de control, atribuciones causales y otros procesos motivacionales que inciden en la explicación del éxito o fracaso académico. En cuanto a las expectativas del éxito o fracaso académico. En cuanto a las expectativas, Bandura (1997) distingue entre

expectativa de autoeficacia y de resultado mientras que Palenzuela (1990) desarrolla un enfoque tridimensional de expectativas de control personal: locus de control, expectativa de autoeficacia y expectativa de éxito.

La preocupación de los profesores por el bajo rendimiento académico que se observa en diversas asignaturas, así como la dificultad que encuentran en motivar al alumno hacia su aprendizaje, ha contribuido a la proliferación de estudios acerca de los factores endógenos y exógenos del rendimiento académico.

Diversas concepciones pretenden explicar conceptualmente el rendimiento académico, entre ellas, las siguientes:

Teoría cognitiva del aprendizaje y rendimiento académico en su orientación histórico – culturalista:

Básicamente, la teoría de tendencia histórico –culturalista es propia de Vigotsky. Sobre todo, se considera de particular importancia el énfasis que se da al factor sociohistórico – cultural en el aprendizaje, su concepción de la zona de desarrollo próximo, el aprendizaje como motor del desarrollo intelectual, el rol del lenguaje y la socialización como potenciales socioeducativos y su teoría de la mediación.

De todo lo anterior nos interesa sobremanera la importancia que se da al factor sociocultural puesto que la intervención del hogar o la familia se halla incorporada en este ámbito. Al respecto, son dos las teorías que contribuyen a fundamentar la significación de las influencias familiares en la formación académica del alumno y que dan relieve a la necesidad de una buena gestión educativa al respecto:

□ *La teoría de la modelación:* que ya los psicólogos del neoconductismo social como Bandura habían puesto de relieve pero que Vygotsky lo reelabora al considerar la imitación en base a modelos de tipo social que se repiten cotidianamente y que el niño va captando. Todo ello genera la concentración de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición, en un proceso que Vygotsky llama “interpsicológico”, puesto que se da mediante la interacción permanente entre los miembros del hogar. Cabe aclarar que Vygotski da particular importancia a los aprendizajes del individuo no en procesos sociales amplios sino de grupos pequeños, tal como los miembros de una familia. Al respecto, se llega a la conclusión que, en cualquier función intelectual, por ejemplo, en el aprendizaje de la matemática, que va desarrollando el alumno, siempre se hallan subyacentes las relaciones sociales interpsicológicas (familiares y de otro tipo).

□ *Teoría de la internalización:* según el cual ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se observa o se ha realizado en un plano externo, pasan a ejecutarse en un plano interno. La estrecha relación entre la internalización y los orígenes sociales de los procesos psicológicos determinan en gran medida la calidad de las funciones psicológicas superiores. En otras palabras, toda función psicológica superior (intelectual, actitudinal, etc.) ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna (Gutiérrez, 2003).

Concepción factorial de la didáctica y calidad del rendimiento académico

Se asume que cualquier expresión de calidad del rendimiento académico escolar, constituye una articulación sistemática de factores endógenos y exógenos cuyo impacto es posible evaluar discriminadamente. Al respecto, Deming, Stalk y Wikeley, entre los

extranjeros, y Teresa Tovar, Alejandro Cussianovich y Sigfredo Chiroque, entre los nacionales, han hecho reconocidos aportes.

Por ejemplo, la gestión educativa de los hijos en el hogar, estaría incluida dentro de los factores exógenos, junto a su nivel nutricional, las condiciones de la vivienda, el empleo del tiempo libre y muchos otros aspectos. En cambio, la gestión educativa de los educandos en el aula, constituiría un componente de los factores endógenos de la calidad del rendimiento académico junto a muchos otros aspectos tales como la infraestructura, el equipamiento y el clima institucional. Desde luego que el desempeño docente en el aula viene a constituir el componente más importante entre los factores endógenos puesto que incluyen una estructura de roles que determina directamente la calidad del rendimiento académico, junto con los esfuerzos propios del mismo alumno, el que tiene su base inicial en la actitud o predisposición que tenga el alumno hacia el estudio en general y hacia muchos otros aspectos como el docente, la asignatura, etc.

En la práctica, la teoría factorial ha adquirido gran aceptación a nivel de América Latina, habiendo encontrado su difusión a través de tres movimientos:

a) Movimiento de eficacia escolar (UNESCO, 2001; Chiroque, 1999): donde se formula una lista más o menos larga de componentes, elementos y dimensiones que condicionan o determinan la calidad del rendimiento académico de los alumnos. Aquí se clasifica estos componentes en esenciales y secundarios y en endógenos y exógenos, pero se les critica su escasez en modelos totalizadores del rendimiento académico y su limitada capacidad de aplicación práctica directa.

b) Movimiento de mejora de la escuela (Briones, 1996; Ruiz, 1998): de orientación mucho más práctica que el anterior, se dirige a superar las condiciones de crisis en el rendimiento académico con una neta orientación aplicativo – transformadora, al punto que proporciona múltiples pautas destinadas a transformar dicha realidad. No obstante, han surgido barreras muy difíciles de vencer para concretar las aspiraciones de este movimiento, siendo las principales la falta de autonomía escolar, las severas limitaciones de financiamiento educativo y los déficits en aspectos como nutrición, salud escolar, estabilidad familiar y otros.

c) Movimiento de mejora de la eficacia escolar (Reynolds, 1993; Morales, 2001): también denominado Effective School Improvement, intenta fundir ambos movimientos anteriores y es especialmente idóneo como programa de mejora de la eficacia escolar en condiciones de pobreza de los centros educativos estatales de zonas populares como es el caso de la Institución Educativa “Augusto Cazorla” de la Región Callao”. En este caso, se trata de evaluar la calidad del rendimiento académico de los educandos en el área de Matemática, relacionándolo con la actitud de los estudiantes hacia tal asignatura, para que en base a ello se formulen alternativas diversas de construcción de la calidad educativa en las condiciones de la institución educativa bajo estudio.

Este movimiento plantea la realización de diagnósticos, análisis de perspectivas y desafíos educativos con propuestas de diseño y ejecución curricular en los cuales la escuela, el hogar y la comunidad trabajen conjuntamente, lo cual supone un modelo de gestión incorporado al Proyecto Educativo Institucional que sea generador de niveles significativos de calidad en el rendimiento académico de los alumnos.

De todas las experiencias consideradas acerca del cambio en los niveles de rendimiento académico, se comprende que existen ciertas condiciones que facilitan dichos efectos, sintetizándose en cuatro aspectos:

- a) Sentido estratégico: porque los cambios sostenibles en el tiempo en materia pedagógica deben durar varios años de práctica;
- b) Carácter concreto: porque cada programa debe corresponder a las características específicas de cada realidad educativa como es el caso de la Institución Educativa “Augusto Cazorla” de la Región Callao.
- c) Identificación de los componentes de calidad: como en el caso actual que tratamos únicamente la actitud de los estudiantes hacia la matemática relacionándolo con su rendimiento académico.
- d) Propuestas de transformación organizada del cambio: en este caso, dichas propuestas se han formulado una vez culminada la investigación.

Casuística

El logro académico es un aspecto del proceso educativo en el que confluyen múltiples factores causales. Dentro de los aspectos que podrían en un momento dado tomarse en cuenta, se encuentran los siguientes: las características de las instituciones educativas, las prácticas de enseñanzas y aprendizaje, los atributos de los integrantes de las instituciones, las características de las familias de los alumnos y de su comunidad, y las habilidades innatas de los alumnos, entre otros.

Simoneau (1991) indica que los factores exógenos a los programas universitarios, tales como las experiencias informales o complementarias de formación y socialización, los antecedentes familiares y sociales y demás, influyen en gran parte en el éxito o el fracaso de los estudiantes. En este mismo sentido, Papua (1981) sostiene que los individuos no son responsables de sus logros o fracasos educativos, sino que es el sistema económico y político el que lo determina. Tal postura puede denominarse “hipótesis reproductivista”, y la misma fue propuesta por Bordieu y Passeron (1981). Para estos autores, dos de los principales factores en la determinación del rendimiento escolar son el nivel de estudios de los padres y el tamaño de la familia.

La hipótesis reproductivista ha recibido apoyo en múltiples investigaciones. Por ejemplo, Santín (2001), refiriéndose a una evaluación internacional sobre matemáticas y ciencias realizada en 1997 en 41 países a alumnos de 13 años de edad en su mayoría y que cursaban el octavo grado, anota que determinadas características – en particular el nivel de estudios de los padres y las etapas más tempranas de la enseñanza, condicionando así la probabilidad del fracaso escolar, el acceso a los niveles superiores.

El rendimiento, en su acepción actual, se acunó en las sociedades industriales, y su derivación más directa proviene del mundo laboral industrial, donde las normas, criterios y procedimientos de medida se refieren a la productividad del trabajador; al evaluar ese rendimiento se establecen escalas “objetivas” para asignar salarios y méritos.

En consecuencia, el rendimiento es un criterio de racionalidad referido a la productividad y “rentabilidad” de las inversiones, de los procesos, y del uso de recursos, entre otros temas. Tradicionalmente su evaluación ha tenido como principal objetivo la “optimización” y/o incremento de la “eficiencia” del proceso de producción y de sus resultados.

El traslado del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significación económica. Está asociado con los desarrollos teórico – metodológicos que se han dado en el campo de la economía de la educación, desde la determinación del costo – beneficio hasta el análisis de sistemas.

Así, por ejemplo, el modelo función – producción de la educación parte del supuesto de considerar a la escuela como unidad productiva similar a una empresa económica: donde las inversiones deben contribuir al desarrollo económico y social. La inversión en insumos tales como maestros, escuelas, etc., para la formación de recursos humanos, es decir, de alumnos, se espera que sea redituable en términos de la obtención de productos deseados, fundamentalmente de alumnos egresados que, como profesionales, se incorporan al mercado de trabajo. Toda esta concepción está ampliamente desarrollada por el análisis sistemático. Esta concepción en América Latina tiene su mayor énfasis en el desarrollo cepalino.

Sin embargo, el traslado del sentido económico que implica el rendimiento al campo de la problemática educativa, ha llevado a explicaciones reduccionistas, en este caso, economicistas, en los análisis y evaluaciones de los procesos educativos que toman como pauta los rendimientos de la institución, de los alumnos o de los maestros. Esta situación ha creado falsas analogías, puesto que el análisis de lo educativo tiene particularidades que lo distinguen, y en mucho, de los estudios de los procesos económicos.

En los estudios educativos el rendimiento escolar se ha definido de diversas maneras, que, sin embargo, no han podido precisar de manera unívoca la naturaleza del problema, lo que ha originado diversas, e incluso ambiguas acepciones del vocablo rendimiento.

Al revisar algunos estudios sobre rendimiento elaborados en América Latina durante la última década, es posible agruparlos en dos formas según sus aproximaciones a la definición y operación del mismo:

- a) Se trata indistintamente el rendimiento con el aprovechamiento escolar, en el momento de establecer definiciones operativas para el estudio de la problemática en: Barbosa, 1975; Bartolucci, 1978; Boza, 1970; García Cortés, 1979; Myers, 1973; Trujillo, 1981; Velloso, 1979; Biseca, 1981.

El aprovechamiento escolar puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza – aprendizaje; la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los educandos matriculados en un curso, grado, ciclo o nivel educativo, lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso mencionado. De ahí que el aprovechamiento, al ubicarse fundamentalmente en el aprendizaje en el aula, se encuentre en un nivel de conocimiento distinto al problema del rendimiento; bajo esta perspectiva, se le incorpora como un elemento constitutivo del rendimiento.

- b) Se distingue claramente al rendimiento del aprovechamiento escolar, considerando por lo general a éste como variable o indicador de aquel en: Muñoz y Teódulo Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farrel, 1973; Schiefelbein y Simona, 1978; Universidad Simón Bolívar, 1978; Papua, 1977; y Tasso, 1981.

En la mayoría de esos estudios, la ubicación analítica del rendimiento se circunscribe en el plano descriptivo, como problemática educativa factible de ser comprendida tan solo a través de sus representaciones empíricas. Estas se expresan, por lo general, en los resultados de un proceso escolar determinado, con lo que se tiende a reconocer y sistematizar al rendimiento a partir de representaciones tales como calificaciones de alumnos, acreditación, reprobación y egreso, entre otros.

Sin embargo, cuando se define al rendimiento mediante la descripción de alguna o varias de esas representaciones, se soslaya la totalidad del proceso mismo que le da origen, realizando con ello una simple sustitución terminológica. Asimismo, al pasar directamente de la enunciación del rendimiento a su manejo operativo sin que medie algún supuesto teórico, solamente se capta el lado superficial del rendimiento. Esto lleva a que la discusión conceptual se sustituya, de hecho, por la instrumentación operativa.

Teorías x e y de la naturaleza del comportamiento humano

Ligadas a los supuestos básicos que conforman los estilos de liderazgo, estas constantes formuladas por McGregor al modo de profecías autocumplidas, son concepciones acerca de la naturaleza y el comportamiento humano: los supuestos (tradicionales) de la teoría X, indican que las personas son ociosas, trabajan sólo por recompensas y temor al despido, son dependientes, esperan ser dirigidas, se resisten al cambio, no cambian y requieren ser empujados al trabajo. Los supuestos (innovadores) de la teoría Y, son totalmente opuestos. En ambos casos, se crean condicionamientos: si uno asume la teoría X, estaremos vigilando a docentes y alumnos todo el tiempo, por lo que sentirán que carecen de una verdadera responsabilidad, trabajando sólo cuando se les vigile, cumpliéndose así la profecía, que recibirá refuerzos constantes. Si practicamos la teoría Y, docentes y alumnos desarrollarán responsabilidad, autonomía, cooperarán entre sí y tomarán iniciativas de cambio desarrollador y creativo (Compagnucci et al., 2002).

Rendimiento académico y el liderazgo

Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación orientada a la consecución de objetivos específicos mediante el proceso de comunicación humana.

Significa el ascendiente y poder de convocatoria, dándose cuando una persona actúa influyendo y modificando eficazmente el comportamiento de otras, orientándola en determinados sentidos y objetivos.

En cuanto a las teorías sobre el liderazgo, sobre la base de trabajos pioneros de Orwick, Gulick y Money, se fueron conformando las siguientes:

- a) *Teoría de los rasgos de personalidad*: surgidas entre los años 1900 a 1950, sostenían la existencia de determinadas características relevantes de la personalidad de los líderes, que eran muy diferentes a las de otras personas. En otras palabras, se orientaban a considerar la existencia de líderes y liderazgos natos. Aunque se hicieron estudios bastante rigurosos como los de Ghiselli, no se llegó a consensos acerca de una lista única o universal de rasgos típicos del líder.
- b) *Teoría de los estilos de liderazgo*: propuestas sobre todo entre 1940 a 1950 en las universidades de Ohio, Michigan y Texas, sostenían la existencia de determinados patrones o modos de comportamiento del líder, llegándose a considerar, por ejemplo, los estilos autoritario, liberal, anárquico y democrático.
- c) *Teorías situacionales o contingentes*: surgidas entre 1960 y 1990 sobre todo, estudiaron las relaciones entre el líder, el grupo y la situación o contexto, llegando a sostener la necesidad de una permanente adecuación del comportamiento del líder a las circunstancias de la situación y la identificación de las variables situacionales críticas en relación a los comportamientos de liderazgo.

Sobre tales bases, se formularon diversos modelos:

- *Modelo de Fiedler* (1967): privilegia la adecuación situacional y el rendimiento

organizacional, con una visión clara de los objetivos, llegando a identificar tres dimensiones situacionales claves que condicionan determinados liderazgos: relaciones líder-miembro, estructura de la tarea y poder de posición. Son estas dimensiones de grupo- tarea que determinarán si en cada situación se prefiere un liderazgo orientado al trabajo, a las relaciones, etc.

- *Modelo de Evans y House (1980)*: prioriza la dosificación de recompensas y ayuda constante de parte del líder (teoría de ruta-objetivo), relacionándolo con estilos de liderazgo (de apoyo y de control) en relación a determinados tipos situacionales (estructuradas y no estructuradas) y niveles de satisfacción de los subordinados. Se formuló sobre la base de la teoría motivacional de Vroom.
- *Modelo de Hersey y Blanchard (1997)*: diseñan procesos de adecuación a las circunstancias (teoría situacional).

Además de estas teorías, se mencionan otras como la psicoanalítica, politológicas, conductual, humanistas, cognoscitivas, de roles, transaccionales (prioriza las buenas relaciones), transformacional (privilegia el cambio de motivación y valores), etc. En este caso, se ha privilegiado como base de análisis, las teorías situacionales o contingentes, dada la gran variedad y dinámica situacional de la vida socioeducativa (Chacón, 2003)

Influencia de la comunicación sociocultural

Nos basamos principalmente en las teorías de la acción comunicativa de Apel- Habermas, del diálogo filosófico en comunidad libre de investigadores de Lipman, de la comunidad democrático-dialogizante de Marcuse-Adorno y la teoría del diálogo crítico-concientizador de Freire, en las que sobre la base de aportes de clásicos griegos antiguos y muchos otros como Dewey, Bruner, Mead, Vygotski, Freire, etc., validan la comunidad democrático-dialogizante y crítico-indagatoria no sólo como ideal ético y científico, sino también político (Dewey, Peirce, Mead, Royce, Apel), entendiendo el conocimiento y su praxis como fuente de poder que debiera ser lo más democrática posible, ya que en una atmósfera tal, la libertad reflexivo-crítica es inevitable y se refuerza, por lo que coherentes con los aportes de la tendencia pesimista de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Adorno), se trata de eliminar las fuentes y bases de sustentación del autoritarismo, redistribuyendo libertad, poder, oportunidades y autonomía en términos de equidad, pero todo ello, basándose en el único principio que legitima el progreso social consciente, que es la forma democrático-racional de toma de decisiones, en la que éstas dependen sólo del consenso obtenido mediante la discusión libre de dominación (Habermas, 1970).

La relación entre democracia, comunidad, educación y experiencia dialógico-comunicativa se explicita aún más al considerarse que la democracia es la única manera de vivir que cree sinceramente en el proceso de la experiencia participativa, la ciencia y la libertad como valores confiables, así como medios y fines proyectados hacia otras experiencias enriquecedoras (Dewey, 1971).

Esta vertiente de pensamiento y acción entronca tendencias recientes y clásicas, reconociéndose que la concomitancia entre proceso democrático y proceso de investigación, se basa en aportes de Dewey, quien relevó la importancia de la guía de la inteligencia en la experiencia compartida y la participación activa y consciente en cualquier nivel de asociación (Lipman, 1991).

El potencial sinérgico general de estas teorías se percibe nítidamente al sostenerse que una comunidad investigativa expresa la dimensión social de la praxis democrática, pues facilita el camino para generalizar dicha praxis, a la vez que constituye un caso paradigmático de las potencialidades de la misma. Precisamente, es sabido que nada representa mejor a la dimensión cognitiva de la praxis democrática, que la parte del proceso de investigación denominada “transición de la deliberación al juicio” (Lipman, 1991). Ciertamente que esto constituye quizás un énfasis generalizador, pero abundan los referentes concretos, considerándose por ejemplo que las escuelas, como institución social y en determinadas circunstancias, pueden desempeñar un decisivo rol hacia el logro de comunidades democráticas (De la Garza, 1995).

Técnicas de evaluación

Es necesario comenzar distinguiendo lo que es medición de evaluación. Medición es asignar calificaciones a propiedades o fenómenos mediante reglas, observaciones y escalas, constituyendo un componente de la evaluación; en cambio, la evaluación significa la valoración de un desempeño o performance sobre la base de informaciones sistemáticas y objetivas, a fin de lograr una toma de decisiones óptima. En el caso de la evaluación educativa, se trata de un proceso integral, continuo y sistemático de recolección y estudio de información relevante destinada a valorar reflexiva y críticamente sobre el objeto y objetivos de la evaluación, a fin de optimizar la toma de decisiones, retroinformación, reforzamiento y autoconciencia correspondientes.

Las técnicas de evaluación del logro académico se definen como los procedimientos específicos (principios y reglas operativas) que, subordinados a los métodos, siguen los docentes para recoger y procesar información con certeza y seguridad a través de los instrumentos de evaluación. En otras palabras, los instrumentos de evaluación son medios de recolección de información que presentan a los alumnos diversos sistemas de situaciones, ítems o reactivos, registrando las evidencias o explicitación de los aprendizajes que éstos han adquirido. Para ser útiles, se requiere que los instrumentos de evaluación sean válidos (evalúen lo que realmente se desea evaluar), confiables (den el mismo o casi el mismo resultado en diferentes aplicaciones al mismo evento), objetivos (deben ser independientes de opiniones personales o criterios subjetivistas, sino de claves previamente elaboradas), prácticos (debe ser funcional, de fácil aplicación, procesamiento e interpretación), diferenciadores o discriminadores (permitir detectar diferencias significativas de logros entre los alumnos) e integrales (cubrir los aspectos requeridos para una evaluación adecuada; así, para una evaluación integral de alumnos, deben incluir los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal, con sus ponderaciones del caso). Algunos factores que pueden afectar la validez, son la improvisación, uso de instrumentos no validados o ajustados al contexto, etc. Se sabe que no hay evaluación perfecta, pero el error de evaluación debe medirse, controlarse y ser tolerable. Aunque a veces se clasifican las técnicas e instrumentos de evaluación en las que se emplean en la evaluación inicial, de procesos y de resultados, de un modo más general, entre las principales técnicas de recolección de datos y sus instrumentos correspondientes, se mencionan:

- a) *Observación*: orientada a detectar y describir hechos selectos. Debe ser localizada, con indicadores, prolongada en el tiempo, discreta y con descripción clara y precisa. Sus instrumentos son la ficha o guía de observación, los registros abiertos (narrativos, anecdóticos, descriptivos o de rasgos, tecnológicos, de valoración u otros), registros

cerrados (listas de control, escalas de valoración, escalas de estimación, escalas de producto); diarios, ficha de observación en pequeños grupos o en focus group, ficha de evaluación de exposición, ficha individual de seguimiento, ficha de evaluación participativa en foro virtual, listas de cotejo, inventarios, etc.

- b) *Entrevista*: orientada a la búsqueda de significados mentales y factuales mediante interacciones verbales de diverso tipo. Sus instrumentos son la guía de entrevistas, fichas de entrevistas, cuestionarios, etc. Sociometría: orientada al estudio de la estructura interna y desarrollo de los grupos de alumnos y los posicionamientos de cada uno de ellos en el grupo. Instrumentos: ficha única de matrícula, sociogramas, tests sociométricos, etc.
- c) *Encuesta*: para obtener información sobre la opinión de los alumnos acerca de un tópico selecto de investigación. Sus instrumentos: cuestionario oral, cuestionario escrito, etc.
- d) *Resolución de problemas*: es la presentación de situaciones problemáticas que requieren disponer de saberes previos por parte de los alumnos para una adecuada solución o respuesta
- e) *Pruebas objetivas y de ensayo*: son pruebas de aprovechamiento que pueden ser pruebas de lápiz y papel (pruebas para elaborar respuestas, para seleccionar respuestas, para el ordenamiento de un contexto, multi-ítem de base común), pruebas orales (de base no estructurada como las formales e informales; y de base estructurada, como la guía, guión, etc.).
- f) *Pruebas de actuación o ejecución*: se plantean situaciones reales o simuladas que requieren que los alumnos actúen para demostrar su nivel de logro en alguna capacidad trabajada previamente. Sus instrumentos son: tests, escalas, etc.
- g) *Pruebas de desarrollo*: pueden ser analíticas, interpretativas, sintetizadoras, aplicativas, etc., con el propósito de comprobar lo aprendido. Sus instrumentos son: cuestionarios escritos, orales, etc.
- h) *Análisis de actividades, trabajos o de producto-contenidos*: para el estudio de trabajos pedagógicos efectuados. Sus instrumentos pueden ser: fichas de análisis de portafolio, diario y bitácoras, informes, producciones escritas, monografías, trabajos manuales, maquetas, juegos didácticos, experimentos, cuadernos de trabajo y exposiciones, fichas de trabajo individual, etc.
- i) *Otras técnicas*: autoevaluación, sociodrama (pruebas de actuación, juegos de roles, juegos teatrales), debate (asambleas de aula, seminario, panel), mapas (conceptuales, semánticos, esquemas lógicos), etc.

En cuanto a algunas técnicas especiales para el análisis de datos y sus instrumentos, se consideran: la triangulación (de fuentes, metodológica, temporal, espacial), el análisis de contenido, el registro anecdótico, el registro de saberes previos, la lista de cotejo, los instrumentos orales y escritos (pruebas, trabajos, portafolio, exposiciones, asambleas de clase, mapas conceptuales, cuestionarios, coloquios, etc.). Para la evaluación de la dimensión afectiva, se recomiendan las técnicas de observación sistemática o libre (sus instrumentos pueden ser las escalas, listas de control, registros anecdóticos, diario de clases, grabaciones en video), el análisis de contenido (juegos de simulación, producciones, proyectos de investigación), entrevistas (cuestionario, debates, asambleas), pruebas escritas o cuestionarios, escalas, diferencial semántico, etc.

En cuanto a la secuencia del proceso de evaluación del logro académico, se sugiere:

- a) Análisis de las capacidades;
- b) Elaboración de indicadores de logro;
- c) Búsqueda y recojo de información relevante;
- d) Organización y análisis de la información;
- e) Valoración;
- f) Toma de decisión; y,
- g) Comunicación de la información.

Con relativa frecuencia, se emplean registros de observación como instrumentos de medición de logros de aprendizaje, incluyéndose por ejemplo para cada alumno, tres niveles alternativos de logro (A, B y C) para las siguientes cualidades: conocimiento del tema, trabajo en equipo (responsabilidad, cooperación, participación y autoestima), organización de la información y exposición oral. En promedio, se consideraron cuatro indicadores a evaluar para cada característica o cualidad y subcualidad inclusive. No obstante, en ciertos casos, resulta más completo considerar cuatro niveles de logro: CD (en deterioro), C (en inicio), B (en proceso) y AD (logro destacado)

Para medir metacreencias de logro, se han empleado las Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela (MOS) de Duda y Nicholls (1992); para evaluar competencia académica, la Subescala de Perfil de Autopercepción de Harter (1985); para evaluar alienación escolar, se emplean inventarios de conductas, el Inventario de Percepción sobre las Creencias de las Causas de Éxito en la Escuela (BACC) de Nicholls (1989) y el Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en la Escuela (ISC) de Duda (1992). etc.

Problemática de la evaluación del rendimiento académico

Un recuento elemental de aspectos inherentes a la problemática de la evaluación del logro académico, implica considerar, entre otros, los siguientes:

- a) Las evaluaciones del rendimiento académico, se efectúan con instrumentos y calificaciones asignadas por los docentes, los que, por lo general, carecen de un cero absoluto, es decir, no son escalas de razón. Y estas calificaciones, que pretenden medir el rendimiento, no permiten una comparación válida, ni del rendimiento de cada alumno en diversas asignaturas, ni de los alumnos en la misma materia, puesto que las pruebas no están estandarizadas y el grado de confiabilidad de las calificaciones, es muy bajo. Más realista es tomar estas calificaciones como un simple parámetro de medición que sugiere un rendimiento dado, aunque podrían atenuarse algo los sesgos de las calificaciones, reajustándolas según el creditaje de cada asignatura, obteniendo notas ponderadas.
- b) Énfasis en las definiciones operacionales en desmedro de lo teórico: categorías esenciales como logro o rendimiento académico requieren elaboración teórica, encuadramiento conceptual, deslindes y cuestionamientos. Así, los estudios tecnicista-positivistas enfatizan lo operacional y subestiman lo teórico, además de reducir el rendimiento académico a las calificaciones escolares e ignorar la anarquía conceptual respecto al rendimiento académico, al que se entiende indistintamente como promoción, promedio de notas, rendimiento normal-subrendimiento, promedio ponderado, eficacia, eficiencia, efectividad, etc. (González, 1982). Además, aun cuando se asume que el rendimiento o el logro académico es un concepto abstracto, hipotético y no medible directamente, se discute si es una propiedad latente o manifiesta, se cuestiona la operacionalización en general por su indeterminación (Bunge), proponiéndose más bien reflexionar para medir y no medir para reflexionar, al decir de Bachelard (1979).

c) Reducción de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento y logro académicos: operacionalizar el rendimiento académico implica empobrecer su significado endógeno reduciéndolo a un tipo de medición (test de rendimiento o aptitudinal) de cierta habilidad cognitiva en un momento determinado, coactuando su multidimensionalidad en otras expresiones cognitivas superiores u otros rendimientos no cognitivos como el desarrollo moral, con lo que se da casi siempre una infraestimación de los efectos educativos de la escuela. Y no sólo por ello, sino sobre todo porque se espera erróneamente que evaluando con uno o dos instrumentos y en muy pocos momentos del proceso, se puede incluir todo lo que el alumno aprende en la escuela. Desde otra perspectiva, se sobrestiman los aprendizajes cuando no se bloquean adecuadamente ciertas variables intervinientes, haciendo pasar como logrados por la escuela, aprendizajes logrados mediante los medios de comunicación social, la familia u otros agentes educógenos. Lo real es que ningún instrumento puede ser erigido en el único indicador de logro académico, dado lo complejo de la cuestión.

d) Por otra parte, se afirma que la multidimensionalidad del concepto de rendimiento se deriva de la multidimensionalidad de los objetivos de instrucción, por lo cual se entenderá el rendimiento académico según se conciban los resultados o productos de la educación: como producto individual-inmediato o producto social-mediato, entre los cuales hay fecunda interacción. Esto significa que no hay acuerdo sobre la identificación ni la definición de las variables que representan adecuadamente al proceso educativo (De la Orden, 2002). Por lo general, se evalúa el producto individual inmediato, el aspecto menos estable y sin una teoría o modelo que respalde dicho proceso ni su categorización, eligiéndose variables de modo aleatorio y arbitrario. Se trata entonces de no caer en una concepción estrecha de rendimiento y logro académicos, sino elevarnos a una óptica más rica y comprensiva, que rebase asumirlos sólo como función de adquisición, incluyendo otras como las funciones de organización, creación, heurística, etc.

e) Desintegración del rendimiento y logro académicos como objeto de estudio (Gutiérrez, 2003). Esto significa no tratarlos como una compleja globalidad pedagógica unitaria ni particular de fenómeno educativo sino como una yuxtaposición de eventos o conocimientos derivados de campos científicos anexos como la psicología o la sociología, enfocados de modo unilateral y disociado, probablemente, como expresión de posturas onto-epistémicas que no ven en la educación un campo con identidad propia sino una simple prolongación técnica de desarrollos psicológicos, filosóficos, organizativos, etc., o asimilación mimética de contenidos prestados de estos campos científicos adyacentes (Gimeno, 1986).

f) Diversidad de objetivos o visiones en el rendimiento y logro académicos (Gutiérrez, 2003): lo cual no debe confundirse con la multidimensionalidad antedicha, que alude al carácter endógenamente complejo de este fenómeno pedagógico con identidad propia, y no a su diversidad como objetos distintos de estudio. Respecto a esta diversidad, se hallan por lo menos tres objetos distintos:

- 1) Como conjunto de propiedades observables y medibles expresadas en las calificaciones escolares, al modo de indicadores de éxito o fracaso escolar, es decir, como una “cosa objetiva” que porta el educando, siendo esta la percepción dominante en medios profanos y especializados (rendimiento objetivo);
- 2) Como expresión de intenciones, valores, entendimientos y significados que los agentes educativos le asignan (rendimiento significativo o subjetivo) (Carr y Kemmis, 1988);
- 3) Como resultado de prácticas y situaciones educativas concretas generadas en un

contexto sociohistórico dado, que condiciona el proceso multilateral y dialécticamente (rendimiento comunicacional).

g) Las diversas perspectivas desde las que se asume el rendimiento y el logro académicos: puede enfocarse desde la perspectiva de los alumnos, de la institución educativa, de los docentes, desde una perspectiva macrosocial, microsocial, mesosocial, etc. Según cada perspectiva, los indicadores de rendimiento y logro académico variarán, aunque dichas perspectivas no son tan excluyentes sino más bien complementarias. Los indicadores pueden ser cuantitativos (notas, porcentaje de cursos aprobados, tiempo de estudios, etc.) y cualitativos (desarrollo social, calidad académica de alumnos y docentes, logros culturales alcanzados, etc.).

h) Escasa calidad de las notas escolares: existe evidencia empírica abundante acerca de una baja confiabilidad, lo cual se expresa en problemas de objetividad (cómo evalúan diversos evaluadores la misma ejecución y la nota que le asignan), estabilidad o confiabilidad (cómo evalúa un mismo evaluador la misma ejecución en momentos diferentes), consistencia interna (cómo se correlacionan las diversas medidas generantes del promedio de notas), equivalencia (en qué medida las notas en diferentes asignaturas o instituciones educativas tienen el mismo significado) y validez (si se evalúa lo que realmente se desea evaluar, tanto en contenido o validez de contenido, como en fases o niveles de elaboración que alcanza cada alumno o validez cognitiva). Algo similar ocurre en cuanto a la validez de estas notas, es decir, a los aspectos que se supone que evalúan, existiendo también al respecto diversas posturas: que evalúan el conocimiento declarativo o dominio de los contenidos específicos de un área de estudio determinado (exigen repetición memorística), capacidad aplicativa, de abstracción, etc. Lo cierto es que el indicador más empleado de rendimiento y logro académico, es el promedio de notas, que constituye muchas veces un agregado de contenidos muy disímiles, lo cual afecta severamente su consistencia interna, trocándose en un criterio muy impreciso para estudios de predicción.

i) No se considera en los estudios de rendimiento y logro académico, la motivación de logro discente como factor básico del proceso pedagógico: es decir, no se evalúa la disposición relativa del alumno hacia el trabajo pedagógico, sin lo cual (por lo menos en un nivel aceptable), y aun cuando una tarea docente es precisamente generar tal disposición, cualquier esfuerzo del docente o inversión de cualquier factor educativo, relativiza mucho sus efectos favorables. Y todo ello, aun cuando se reconoce que además de los factores contextuales, existen poderosos factores personales, entre los cuales se hallan los componentes disposicionales, que determinan en medida variable los niveles de logro académico, inclusive, bajo la forma de prerrequisito o requisito de entrada del proceso pedagógico.

j) En la evaluación de los aprendizajes casi nunca se asume explícita, reflexiva y meta cognitivamente, una práctica de justicia pedagógica y ético-axiológica; no se buscan equilibrios reflexivos, grados de conciencia evaluativa ni caminos hacia praxis evaluativas socialmente justas (Lamas, 2005).

k) Existen resultados contradictorios entre los investigadores respecto a los factores que condicionan el desempeño académico de los alumnos. Así, mientras Torres (1999), en una muestra de universitarios de la Universidad Nacional Agraria de la Selva concluyó que no existe relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico, Olivos (2000), con una muestra de alumnos de la Universidad Privada Alas Peruanas, halló que las deficiencias en los hábitos de estudios son el principal factor del bajo rendimiento

académico. Adicionalmente, Fernández, Martínez y Beltrán (2001), hicieron un cuasiexperimento para evaluar comparativamente los efectos de un programa completo de entrenamiento en estrategias de aprendizaje (selección, organización y elaboración), frente a combinaciones de dos de ellas (SE, SO y OE) y un grupo de control, hallándose diferencias significativas favorables al tratamiento completo triple, versus los tratamientos dobles y el de control.

l) Otro aspecto problemático es que el concepto de calidad de la educación deviene en subjetivo, construido, dependiente del contexto e integrado por valores. Así, estudios que tratan de explicar el nivel de logro de los alumnos a partir de los insumos, procesos y contexto, han tratado de identificar los aspectos que favorecen la reducción de las brechas en los logros académicos que son originadas por desigualdades socioeconómicas, puesto que se halló que la escuela reproducía el patrón de desigualdades de la sociedad: alumnos de bajo nivel socioeconómico-cultural, obtenían peores resultados educativos.

m) Es problemático también descubrir que pretender cambiar de raíz u holísticamente, por ejemplo, la evaluación educativa, exige cuestionar el sistema educativo en su conjunto.

n) La calidad educativa no debería ser vista sólo como esfuerzos para cubrir o contrarrestar carencias, ni sólo como educación pertinente o que cubra necesidades presentes, sino también y sobre todo como potenciador de posibilidades, como catalizador y desarrollador de capacidades. Desde esta óptica, es obvio y natural que el estudio del rendimiento y el logro académicos, adquiere otro carácter.

o) Tampoco hay consenso sobre los estándares nacionales, específicamente, acerca de los contenidos esenciales y metas de aprendizaje y desempeño que los alumnos deberían alcanzar gracias a su experiencia escolar. Desde luego, no se trata de uniformizar la pedagogía, sino de asegurar resultados y logros mayores y mejores. Algo similar ocurre en el plano de la evaluación, en donde se han evidenciado bajos niveles de confiabilidad y validez, no se seleccionan adecuadamente los criterios, estrategias, métodos, técnicas ni instrumentos para cada condición concreta, por lo que tampoco se propician prácticas de responsabilización por los procesos y los resultados. El Informe Delors-UNESCO, el Banco Mundial, el PREAL y otros urgen a los estados a establecer estándares de calidad de desempeño educativo, incidiendo en que todo ejercicio evaluativo es instructivo y formativo, además de posibilitar la reconsideración de prioridades y la compatibilidad entre aspiraciones y recursos.

p) Desde un necesario punto de vista metainvestigativo, asimismo, se cuestionan resultados de algunas investigaciones que se emplean para retroalimentar el currículo y la praxis pedagógica, puesto que el tipo de cobertura de áreas de conocimientos (número reducido de ítems), tipo de diseño de las pruebas (referidas a normas), tipo de pruebas (principalmente de opción múltiple) y la calidad de su elaboración (elaboración de distractores, por ejemplo), son inadecuados para comprender la realidad y formular recomendaciones. Por ejemplo, es imposible que un mismo diseño del sistema de evaluación sirva para todos los fines requeridos, puesto que cada finalidad presenta sus propias exigencias técnicas. Al respecto, la mayoría de países no se ha comprometido a desarrollar estratégicamente sus capacidades de evaluación. Aunque reconocen sus debilidades técnicas, prefieren no discutirlos en público por temor a autodeslegitimarse; asimismo, se diseñan instrumentos para evaluar lo más fácil y no lo prioritario; además, la interdisciplinariedad, que tanto se reclama para la enseñanza, no se emplea en los procesos metaevaluativos (Kaczynska, 1991).

q) Con el tipo de información que obtienen de ordinario los sistemas nacionales de evaluación, sólo se puede saber cuánto y qué saben los alumnos y describir la situación o calidad de la educación, pero no se puede identificar los factores asociados al logro de los estudiantes.

r) También es un aspecto problemático, el hecho que casi todos los estudios se orientan hacia los alumnos promedio o los alumnos deficitarios, existiendo pocos trabajos en casos de alumnos excepcionales por supranormalidad o en condiciones concretas especiales como niños en alto riesgo o en privación crónica, de conductas disfuncionales, con retraso intelectual, etc.

s) Se sabe relativamente poco acerca de los beneficios y riesgos potenciales de utilizar varias de las pruebas internacionales para medir y evaluar la calidad educativa de un país. No se cuenta con suficiente evidencia empírica del impacto real que esas pruebas han tenido en los países participantes. Además, muchas de las pruebas nacionales siguen estando referidas a normas (es decir, sólo sirven para comparar el nivel de logro de distintos grupos y analizar el impacto de diversos factores sobre dichos niveles de logros, pero no para determinar cuánto del currículo intencional o implementado está siendo efectivamente aprendido por los escolares ni cuán bien lo están haciendo) o poseen un tipo híbrido cuestionado por muchos especialistas.

En lugar de informarnos solamente acerca de quiénes tienen un mejor o peor nivel que otros, que es casi todo lo que las pruebas referidas a normas pueden contribuir a establecer, buenas pruebas elaboradas con referencia a criterios y estándares, permitirían medir cuánto de lo que la sociedad espera que los escolares aprendan, está realmente siendo aprendido y cuán bien lo está siendo.

Aportes teóricos de Bruner

Plantea el descubrimiento y la inducción como fundamento de su concepción, orientándose al proceso de enseñanza-aprendizaje; relieves como factores, la motivación, el descubrimiento, el reforzamiento y el comportamiento activo. Se valora la evaluación como aporte a la individualización de la enseñanza.

Lo principal para el aprendizaje en Bruner, es inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje, evidenciándose esto en el aprendizaje por descubrimiento. El logro de aprendizaje se presenta en una situación que desafía la inteligencia del aprendiz, impulsándolo a resolver problemas y transferir lo aprendido en un proceso de tres etapas (modos psicológicos del conocer): modos enativo (por la acción), icónico (por la imagen) y simbólico (por el lenguaje), guardando todo esto gran similitud con los estadios del desarrollo intelectual según Piaget: preoperacional, operaciones concretas y operaciones abstractas.

Didácticamente, se trata de presentar al alumno los temas como conjuntos de problemas con alternativas hipotéticas y heurísticas para percibir diferencias y similitudes, facilitando que transforme su experiencia, induciéndole a ver más allá, puesto que el descubrimiento favorece el desarrollo mental.

En resumen, de Bruner asumimos como fundamentos de importancia, sus concepciones acerca de:

- a) el aprendizaje como resultado de la actividad;
- b) la motivación del aprendiz como facilitador de su actividad;
- c) la motivación como activador de la selectividad de la percepción;

- d) el razonamiento inductivo como recurso de aprendizaje;
- e) el aprendizaje por descubrimiento, es decir, heurísticamente, por vías propias, innovadoras y auténticamente originales, lo cual implica flexibilidad, cuestionamiento y criticidad propios de un ambiente educativo democrático;
- f) el pensamiento creativo, lo cual implica desarrollo de mentalidad y praxis divergente, pensamiento lateral, fluido, imaginativo e innovador, que cuestiona el ambiente rígido, rutinario y coercitivo del autoritarismo educativo.

Según Bruner, la verdadera recompensa del aprendizaje consiste en que empleando lo aprendido, crucemos la barrera que separa el aprendizaje del pensamiento, puesto que no importa mucho lo que se ha aprendido sino lo que podamos hacer con lo aprendido, debiendo juzgarse a nuestros alumnos por lo que saben, pero sobre todo por lo que son capaces de crear a partir de lo que saben. Eso es saltar la barrera que separa el aprendizaje del pensamiento (Bruner, 1969).

Psicología de la atribución

La psicología de la atribución en sus diversas variantes, surge de la teoría del logro, ocupándose de las causas del éxito o fracaso en situaciones de logro. Parte de la tendencia humana a generar o buscar activamente explicaciones causales a todos los sucesos, habiéndose constituido sobre la base de múltiples aportes, entre ellos, los de Heider (1963), Jones-Davis (1965), Kelley (1967) y Weiner (1986).

En Psicología Social, se denomina atribución a la tendencia de las personas a asignar causas de las motivaciones, rasgos, intenciones y capacidades de otras personas o uno mismo, basándonos en observaciones de la conducta, es decir, una tendencia más o menos automática de buscar explicaciones para las acciones ajenas y propias. Se demuestra también que una discordancia esperada o real, da lugar a un estado no confortable de incertidumbre que la gente se esfuerza por resolver. Una vez que se han realizado las atribuciones, afectan a una gran variedad de estados motivacionales, como la ilusión de control, teoría de la expectativa x valor, indefensión aprendida, depresión, interés intrínseco, motivación de logro, persistencia, emoción, etc.

La teoría de la atribución de causalidad se interesa por los métodos y reglas que el individuo utiliza para determinar las causas de los acontecimientos diarios. Weiner (1974), propuso que las atribuciones de causalidad del rendimiento determinan las consecuencias que un resultado determinado tiene en el sujeto. Es decir, estrategias y expectativas futuras serán afectadas de manera diferencial si el resultado se atribuye a una causa interna/estable/global o una causa externa/inestable/específica, que son dimensiones causales de la atribución, generando atribuciones como habilidad (interno/estable), dificultad de la tarea (externo/estable), esfuerzo (interno/inestable) y suerte (externo, inestable).

Jones-Davis, autores de la teoría de la percepción de la intención, sostienen que el proceso de generación o asignación de una atribución, pasa por tres etapas: percepción, juicio (intencionalidad) y atribución (si fue forzada o no por la situación).

Esta teoría sostiene que existen errores y sesgos atribucionales, tales como:

- a) *Error fundamental de la atribución*: atribuir consecuencias sólo a causas internas.
- b) *Error actor-observador*: explicar la propia conducta por causas externas; en cambio, la de otros, por causas internas.
- c) *Sesgo de autoasistencia*: explicar el éxito por atribuciones internas y el fracaso, por atribuciones externas.

d) *Sesgo de autoasistencia con ilusión de control*: internalizar los éxitos y externalizar los fallos, distorsionan la realidad generando un autoconcepto o autopercepción de tener más control de los resultados del que tenemos realmente.

Los dos errores son de percepción; en cambio, los sesgos son de naturaleza motivacional y tienden a la protección de la autoestima.

Se considera que las atribuciones causales afectan diversos procesos motivacionales, tales como las probabilidades de éxito futuro del individuo (expectativas), la atracción del individuo hacia la tarea (valor), la integración entre la atribución y la teoría de expectativa x valor, la indefensión aprendida, los estilos atributivos (tales como orientación a la destreza y orientación a la indefensión en contextos de tarea de logro, estilo pesimista de explicación en el sentido de integrar atribuciones internas, estables y globales). En gran medida, estos efectos dependen de que las atribuciones sean estables o inestables.

Cuando explicamos la conducta de otra persona, tenemos la tendencia a adscribir la causa de la conducta a factores de personalidad. La tendencia de la gente a explicar la conducta de los otros por factores internos está tan extendida, que se llama error fundamental de atribución. Este error es reversible cuando se instruye en ello al sujeto. Por ello se supone que este error es perceptivo más que motivacional.

Psicología de las expectativas

La psicología de las expectativas partió de estudiar las premisas en que se basan las personas al tomar decisiones en el contexto de la teoría de juegos. Hasta inicios de la década de los ochentas del siglo XX, se consideraba que la premisa fundamental era la minimización de los riesgos. Pero los israelíes Kahneman y Tversky, por primera vez, variaron tal premisa, considerando que era la minimización o anulación de las pérdidas. Se trataba no sólo de considerar el análisis matemático de las probabilidades (lo esperado), sino, ante todo, cómo funciona la mente humana.

Cibernéticamente, las expectativas son unidades de conocimiento e información que están almacenados en memoria y que se activan por medio de sucesos biológicamente significativos, pudiendo entonces hallarse los mapas cognitivos del entorno.

Los antecedentes de la psicología de las expectativas se hallan en los aportes de Lewin y Tolman. Lewin se refería a la valencia, una magnitud positiva o negativa de valor de los objetos en el entorno de la persona, incluyendo también conceptos como equilibrio, tensiones, control y alivio, para explicar la conducta y las decisiones humanas.

Precisamente, Vroom (1964), partiendo de estas ideas, definió expectativa como la valoración subjetiva de la posibilidad de alcanzar un objetivo particular. Luego, Bandura (1977, 1986), consideró la existencia de dos clases de expectativas: expectativa de eficacia (confianza en alcanzar una conducta precisa) y expectativa de resultados (confianza en que determinada conducta, genere determinados resultados).

Las expectativas de eficacia se crean de las experiencias directas, experiencias vicarias (dependiendo de la similitud, la relación experiencia-efecto), persuasión verbal y estado fisiológico (fatiga, mareo, dolor, tensión, etc., son indicios de ineficacia).

Posteriormente, Vroom propuso su Teoría de expectativas x valor, en donde parte de las expectativas de resultados, es decir, de la creencia en que una conducta particular producirá un resultado particular. Él asume el valor como la satisfacción anticipada que uno tiene hacia un estímulo particular del entorno. Un estímulo tiene valor positivo si

preferimos conseguirlo a no conseguirlo. Aunque el concepto de valor aparece relativamente simple, sus determinantes son muchos según Ortony, Clore y Collins (1988).

Las clases de valor de un objeto pueden ser: intrínseco (basta realizarlo para obtenerlo, como la actividad sexual), extrínseco (de consecuencias tangibles, como el dinero), de dificultad (que, por ser difíciles de alcanzar, el éxito tiene valor en sí) e instrumental (es un paso para obtener un objeto a más largo plazo).

Es evidente que las expectativas y los valores se combinan para producir tendencias conductuales hacia algo o evitarlo. De allí, Vroom llega a su formulación $Fuerza = Expectativa \times Valor$, que predice el rendimiento muy bien según múltiples trabajos experimentales.

En este marco, así como en contextos de logro, es claro que deviene esencial asumir la psicología de las expectativas para comprender y explicar los procesos de desempeño docente y, sobre todo, la conducta de los escolares en sus logros académicos.

Definición de términos básicos

Aprendizaje: Asimilación comprensiva y transformadora de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que lleva a cabo el aprendiz en interacción permanente con su medio y para el dominio gradual de este.

Comprensión lectora: Proceso complejo a través del cual el lector llega a aprehender la esencia significativa de un texto, elevándose del plano meramente literal, retentivo y organizacional a otros más elevados como el inferencial, interpretativo, valorativo y creativo.

Rendimiento académico: Producto que da el alumno en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de calificaciones.

Estrategias: Concepción y proceso de articulación de métodos, técnicas y procedimientos en función de metas y posicionamientos programados a largo y muy largo plazo.

Educación: Proceso de formación de la persona humana que implica el despliegue gradual de sus potencialidades en términos de autodesarrollo perfeccionante y socioculturalmente determinado.

Enseñanza: Proceso científico técnico a través del cual los docentes viabilizan procesos de instrucción y educación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales destinados al aprendizaje de sus alumnos, mediante una didáctica determinada.

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Sistema de hipótesis

Hipótesis general

HG: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

Hipótesis específicas

HE1: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HE2: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HE3: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida moderadamente significativa.

Sistema de variables

Variable Independiente: Comprensión lectora

Variable Dependiente: Niveles de logro de aprendizaje.

Variables Intervinientes:

- Edad: Está comprendida entre los 12 y 17 años
- Género: varones y mujeres.
- Condición socioeconómica: media baja y media.

Operacionalización de variables

| Variables | Dimensiones | Indicadores |
|--|--|--|
| Comprensión lectora. | - Nivel literal. - Nivel inferencial. - Nivel criterial. - Nivel creativo | Puntaje en una prueba de comprensión lectora. |
| Aprendizaje en el área de Comunicación | - Interpretación de textos expositivos. - Producción de textos narrativos. - Reglas ortográficas y gramaticales. - Plan de redacción. | - Puntaje promedio en una prueba estandarizada. - Puntaje promedio en una prueba estandarizada. - Puntaje promedio en una prueba estandarizada. - Puntaje promedio en una prueba estandarizada. |

Nivel, tipo y métodos de la investigación

Esta fue una investigación de nivel básico o fundamental, puesto que, al estudiar la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico, se explicita y deja evidencia que lo que se busca es incrementar, profundizar o precisar el conocimiento de estas realidades mediante producción teórica al respecto.

En primera instancia, es decir, en cuanto a objetivo inmediato, esta fue una investigación del tipo descriptivo, por cuanto lo que se persigue es un resultado caracterizador: conocer la relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en un caso concreto. No obstante, en términos mediatos, es indudable que la finalidad se orienta a contribuir a la explicación de las condiciones de enseñanza-aprendizaje (calidad) existentes en la Institución Educativa de nuestro estudio.

En la investigación se empleó los siguientes métodos:

- *Analítico–descriptivo*: porque gran parte del trabajo se orienta a la observación y determinación de las características que presentan las variables estrategias del proceso de enseñanza – aprendizaje y rendimiento académico, así como a establecer las características de la relación entre ambas variables.
- *Analítico–crítico*: porque cada una de las variables, se ha dividido en sus componentes y subcomponentes considerados en la operacionalización, procediendo a registrar sus particularidades desde un enfoque cuestionador.
- *Inductivo–deductivo*: porque en el tratamiento de la investigación, así como del marco teórico, se partirá de lo singular a lo más general.
- *Estudio de casos*. Se orienta a la investigación intensiva de una muestra o un individuo. Estudia casos de cómo se puede relacionar con otros factores.
- *Método de ex post facto*. Consiste en investigar posibles relaciones causales observando manifestaciones y resultados que ya tuvieron lugar (Sánchez, 1997).

Adicionalmente, se puede decir que de acuerdo a Sánchez y Reyes (2005) el método que corresponde a la presente investigación es el Método Descriptivo en tanto el objetivo es indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. Sin embargo, dentro de este tipo de método existe un tipo particular de investigación que pretende obtener resultados de tipo casual por vías no experimentales. Este tipo de investigación es la Investigación ex post facto.

D Ari. Jacobs y Razavieh (1982) consideran que la variación de las variables se logra no por manipulación directa sino por medio de la selección de las unidades de análisis en las que la variable estudiada tiene presencia, por ejemplo, se puede analizar cómo influye el hábito de fumar en el cáncer pulmonar en los pacientes o simplemente como influye la desnutrición en el rendimiento escolar de los niños. En ambos casos el investigador no puede manipular directamente las variables independientes como ocurre en un estudio experimental.

Técnicas de recolección de datos

- *Observación sistemática*: para viabilizar el instrumento de lista de cotejo.
- *Estandarización de pruebas*: para elaborar la prueba estandarizada.
- *Estadística*: para el procesamiento de datos obtenidos, en la medición de los datos,

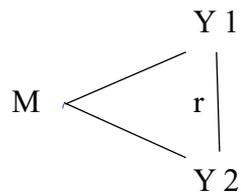
para generar los cuadros y gráficos.

- *Fichaje*: empleado para realizar las fichas, sobre todo para resumir teoría del marco teórico.

Diseño de la investigación

El diseño que se utilizó para el desarrollo de la presente investigación es el diseño correlacional - descriptivo (Hernández et al., 2003), los que afirman que estos diseños definen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relacionales causales. Además, de acuerdo con Kerlinger (1983), la investigación que se propone es también de diseño Ex Post Facto, el cual es un tipo de investigación sistemática en la que el, investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables. En la investigación Ex Post Facto los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández et al., 2003).

En suma, el diseño es graficable en el siguiente diagrama:



Donde:

M : muestra del estudio.

Y1: información de la variable independiente.

Y2: información de la variable dependiente.

r : correlación entre las variables.

Sujetos del estudio

La población estuvo constituida por los estudiantes del nivel secundario de la UEGl 06 de Ate Vitarte, lo cual asciende a un aproximado de 7 mil alumnos. La técnica de selección de la muestra fue no probabilística de tipo intencionado en tanto que como investigadora determiné de manera voluntaria de acuerdo al interés del estudio que debo realizar de acuerdo al problema que he planteado. Asimismo, el tamaño de la muestra está constituido por 34 estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas como I.E. 1279 de Huaycán, Julio C. Tello de Santa y Huamán Poma de Ayala de Chosica. Esta cifra se consideró adecuado por los criterios de significatividad de la muestra y por el manejo de grupos.

Selección, diseño y descripción de instrumentos

Se empleó los siguientes instrumentos:

- a) *Lista de cotejo*: para obtener datos sobre las estrategias de enseñanza – aprendizaje. Se elaborará 2 listas de cotejo, una para profesores y otra de alumnos, puesto que se aborda lo concerniente a la comprensión lectora.
- b) *Prueba estandarizada*: para evaluar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes de la muestra.
- c) *Fórmulas estadísticas, los cuadros, gráficos y otros*: para el procesamiento de datos obtenidos, en la medición de los datos.
- d) *Fichas*: en el marco teórico, así como en el estudio interpretativo, explicativo y crítico de la bibliografía, hemerografía y resultados a obtenerse, en el aspecto teórico.

Tratamiento estadístico de los datos

En suma, se aplicarán a los datos, el siguiente tratamiento estadístico:

- Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach.
- *Tabla de frecuencia y de contingencia*: en las cuales se precisan los indicadores para ambas variables.
- *Prueba de correlación*: Mediante el coeficiente de correlación canónica para datos no agrupados.
- *Pruebas de seguridad para correlación*: Error probable o estándar de diferencias de dos promedios correlacionados que limitan el máximo permisible de fluctuación para aceptar un ajuste de correlación dado.
- *Prueba z de comparación de medias*: Es una prueba estadística para analizar si sus dos proporciones difieren significativamente entre sí.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Validación y confiabilidad

Los instrumentos para evaluar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el rendimiento académico, fueron las listas de cotejo y la prueba estandarizada, los cuales, fueron validados del modo siguiente: 1) Se diseñó un modelo de validación de diez criterios que incluían los siguientes: validez, suficiencia, pertinencia, comprensión, ordenamiento, formalidad, comprobación, coherencia, precisión y presentación. 2) La calificación fue distribuida en una escala cuantitativa que consideró la siguiente escala valorativa: 1 (deficiente), 2 (regular), 3 (bueno), 4 (muy bueno) y 5 (excelente).

Además, se incluyó un casillero para el promedio por cada uno de los criterios o indicadores de validación:

- 1) Los formatos de validación se presentaron con la debida formalidad mediante un oficio personal a tres expertos informantes o jueces. Además del formato de validación se incluyeron los instrumentos de investigación, la matriz de consistencia y la matriz de operacionalización de variables.
- 2) Se tomó en cuenta el promedio de promedios para cada uno de los instrumentos, el mismo que está incluido en el mismo formato.
- 3) Para el caso de la validación del instrumento Lista de Cotejo para evaluación de las estrategias de enseñanza, se obtuvo sucesivamente los puntajes de 41, 49 y 38, lo cual representa promedios de 4.1, 4.9 y 3.8 respectivamente. Esto a su vez da un promedio general de 4.3, que viene a ser entre Muy Bueno y Excelente, quedando validado este instrumento.

Para el caso de la validación del instrumento denominado Prueba estandarizada, se obtuvo sucesivamente los puntajes de 40, 50 y 46, lo cual representa promedios de 4.0, 5.0 y 4.6 respectivamente. Esto a su vez da un promedio general de 4.5, que viene a ser entre Muy Bueno y Excelente, quedando validado este instrumento.

Para la confiabilidad, es decir, la estabilidad relativa de los datos obtenidos por los instrumentos, se empleó el procedimiento denominado Alfa de Cronbach, empleado electrónicamente, hallándose los siguientes resultados: Para la Lista de Cotejo de enseñanza y aprendizaje: 0.836, lo cual se considera un nivel de alta confiabilidad; y, para la prueba estandarizada: 0.829, lo cual se considera un nivel de alta confiabilidad.

Resultados de la investigación

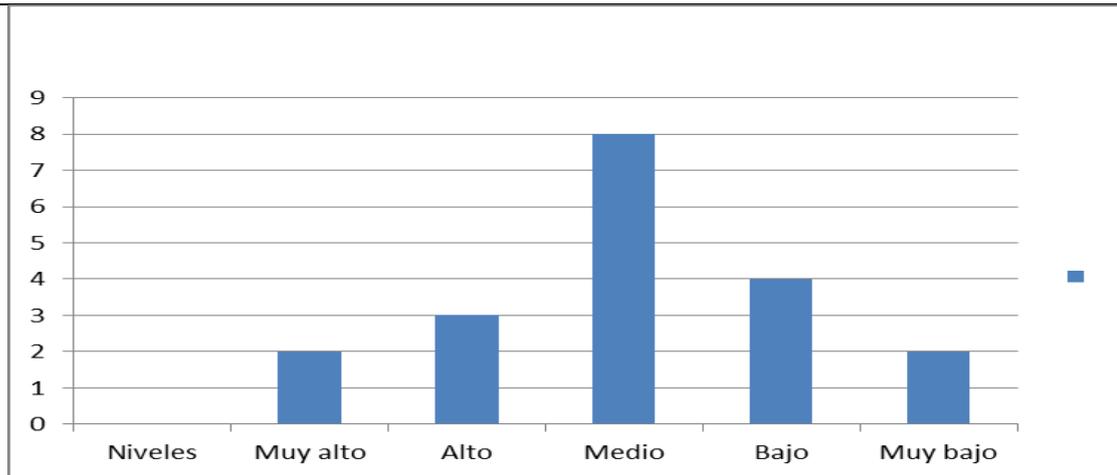
a) De la hipótesis general

HG1: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HG0: La comprensión lectora no influye en medida altamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06.

Tabla 1*Estrategias y desempeño comprensión lectora (docentes y alumnos).*

| Niveles | f | % | Puntaje promedio |
|----------|----|--------|------------------|
| Muy alto | 2 | 10.53 | 57.0 |
| Alto | 3 | 15.79 | 46.0 |
| Medio | 8 | 42.10 | 39.0 |
| Bajo | 4 | 21.05 | 28.0 |
| Muy bajo | 2 | 10.53 | 19.0 |
| Totales | 19 | 100.00 | X = 37.80 |

**Figura 1.** *Estrategias y desempeño comprensión lectora***Tabla 2***Rendimiento académico de los alumnos.*

| Niveles | f | % | Puntaje promedio |
|----------|----|--------|------------------|
| Muy alto | 1 | 6.67 | 56 |
| Alto | 3 | 20.00 | 48 |
| Medio | 6 | 40.00 | 37 |
| Bajo | 3 | 20.00 | 29 |
| Muy bajo | 2 | 13.33 | 20 |
| Totales | 15 | 100.00 | X = 38 |

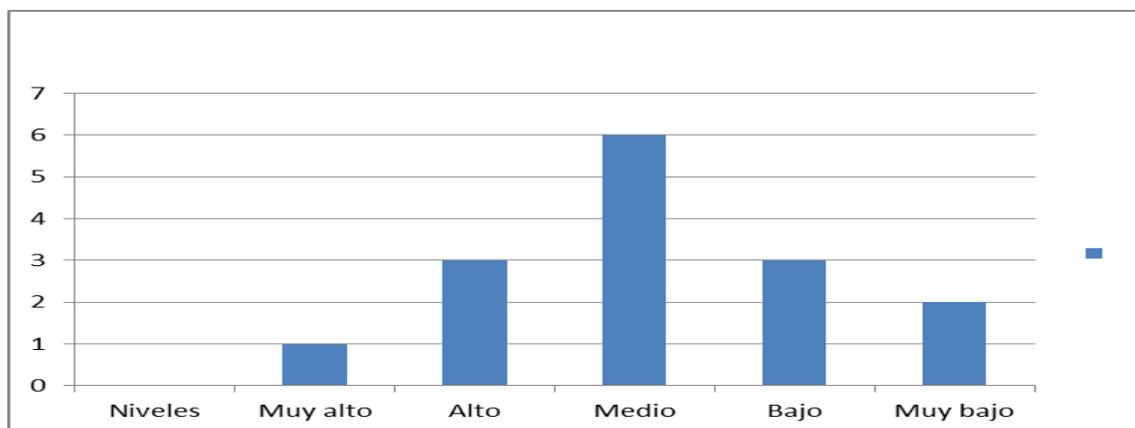
**Figura 2.** *Niveles de rendimiento académico.*

Tabla 3*Datos básicos para correlación r de Pearson.*

| Niveles | X | Y | XY | X ² | Y ² |
|----------|-----|-----|------|----------------|----------------|
| Muy alto | 57 | 56 | 3192 | 3249 | 3136 |
| Alto | 46 | 48 | 2208 | 2116 | 2304 |
| Medio | 39 | 37 | 1443 | 1521 | 1369 |
| Bajo | 28 | 29 | 812 | 784 | 841 |
| Muy bajo | 19 | 20 | 380 | 361 | 400 |
| Totales | 189 | 190 | 8035 | 8031 | 8050 |

r = 0.994

Teniendo este resultado, lo incluiremos para observar si se aprueba o rechaza la hipótesis de acuerdo a la magnitud de correlación r de Pearson:

Tabla 4*Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación r de Pearson*

| Valor del coeficiente | Magnitud de correlación |
|------------------------|-------------------------|
| ± 1 | Correlación total |
| Más de ± 0.80 | Correlación muy alta |
| Entre ± 0.60 y ± 0.79 | Correlación alta |
| Entre ± 0.40 y ± 0.59 | Correlación moderada |
| Entre ± 0.20 y ± 0.39 | Correlación baja |
| Entre ± 0.003 y ± 0.19 | Correlación muy baja |
| Entre 0.000 y ± 0.0029 | Correlación nula |

Fuente: Estadística aplicada a la educación y a la psicología de Cipriano (1992).

Interpretación: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida muy altamente significativa.

b) De las hipótesis específicas

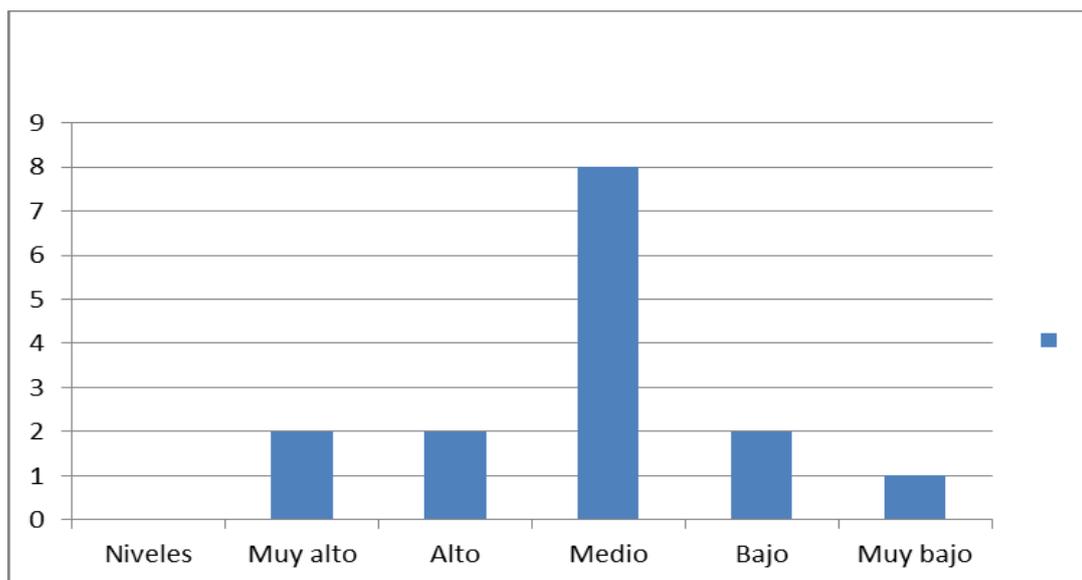
Hipótesis específica 1

HE11: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HE10: La comprensión lectora no influye en medida altamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

Tabla 5*Rendimiento académico conceptual de los estudiantes.*

| Niveles | f | % | Puntaje promedio |
|----------|----|--------|------------------|
| Muy alto | 2 | 13.33 | 18 |
| Alto | 2 | 13.33 | 16 |
| Medio | 8 | 53.33 | 11 |
| Bajo | 2 | 13.33 | 9 |
| Muy bajo | 1 | 6.67 | 6 |
| Totales | 15 | 100.00 | X = 12.0 |

**Figura 3.** *Niveles de rendimiento académico conceptual***Tabla 6***Datos básicos para coeficiente de correlación r de Pearson*

| Niveles | X | Y | XY | X ² | Y ² |
|----------|-----|----|------|----------------|----------------|
| Muy alto | 57 | 18 | 1026 | 3249 | 324 |
| Alto | 46 | 16 | 736 | 2116 | 256 |
| Medio | 39 | 11 | 429 | 1521 | 121 |
| Bajo | 28 | 9 | 252 | 784 | 81 |
| Muy bajo | 19 | 6 | 114 | 361 | 36 |
| Totales | 189 | 60 | 2557 | 8031 | 818 |

r = 0.980

La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL06, en medida altamente significativa.

Hipótesis específica 2

HE21: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HE20: La comprensión lectora no influye en medida altamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

Tabla 7

Rendimiento académico procedimental de los alumnos

| Niveles | f | % | Puntaje promedio |
|----------|----|--------|------------------|
| Muy alto | 1 | 6.67 | 19 |
| Alto | 2 | 13.33 | 15 |
| Medio | 6 | 40.00 | 12 |
| Bajo | 4 | 26.67 | 10 |
| Muy bajo | 2 | 13.33 | 6 |
| Totales | 15 | 100.00 | X = 12.4 |

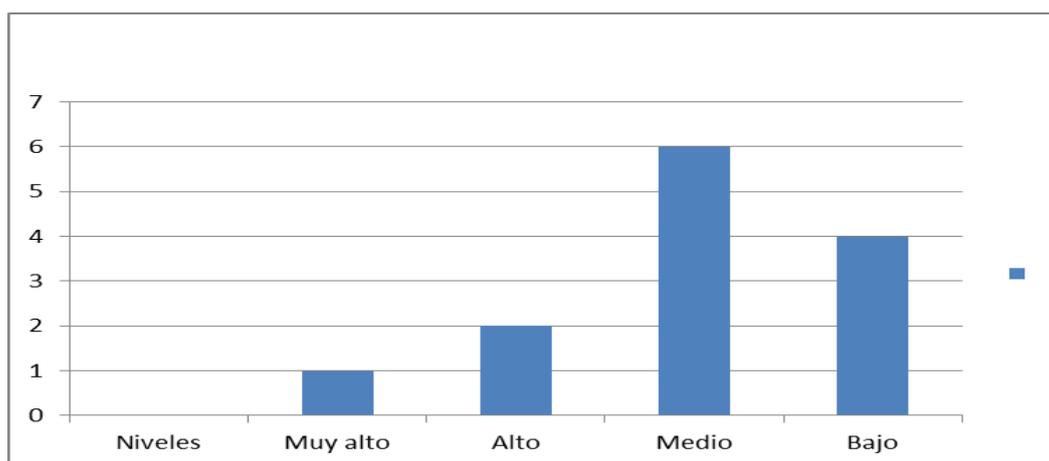


Figura 4. *Niveles de rendimiento académico procedimental*

Tabla 8

Datos básicos para coeficiente de correlación r de Pearson

| Niveles | X | Y | XY | X ² | Y ² |
|----------|-----|----|------|----------------|----------------|
| Muy alto | 57 | 19 | 1083 | 3249 | 361 |
| Alto | 46 | 15 | 690 | 2116 | 225 |
| Medio | 39 | 12 | 468 | 1521 | 144 |
| Bajo | 28 | 10 | 280 | 784 | 100 |
| Muy bajo | 19 | 6 | 114 | 361 | 36 |
| Totales | 189 | 62 | 2635 | 8031 | 866 |

$$r = 0.784$$

Interpretación: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la

UGEL 06, en medida muy altamente significativa.

Hipótesis específica 3

HE31: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida moderadamente significativa.

HE30: La comprensión lectora influye en medida moderadamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida moderadamente significativa.

Tabla 9

Rendimiento académico actitudinal de los alumnos

| Niveles | f | % | Puntaje promedio |
|----------|----|--------|------------------|
| Muy alto | 3 | 20.00 | 18 |
| Alto | 3 | 20.00 | 15 |
| Medio | 5 | 33.34 | 12 |
| Bajo | 2 | 13.33 | 9 |
| Muy bajo | 2 | 13.33 | 7 |
| Totales | 15 | 100.00 | X = 12.2 |

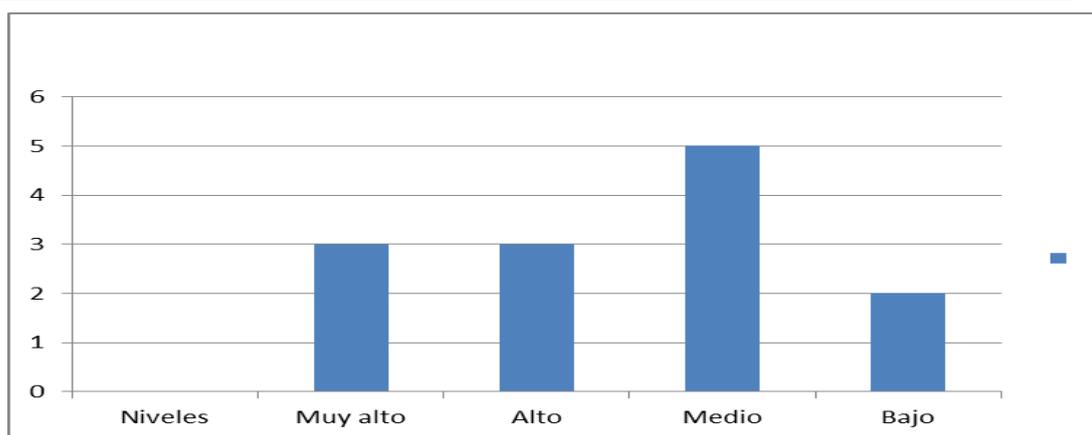


Figura 5. Niveles de rendimiento académico actitudinal.

Tabla 10

Datos básicos para coeficiente de correlación r de Pearson

| Niveles | X | Y | XY | X ² | Y ² |
|----------|-----|----|------|----------------|----------------|
| Muy alto | 57 | 18 | 1026 | 3249 | 324 |
| Alto | 46 | 15 | 690 | 2116 | 325 |
| Medio | 39 | 12 | 468 | 1521 | 144 |
| Bajo | 28 | 9 | 252 | 784 | 81 |
| Muy bajo | 19 | 7 | 133 | 361 | 49 |
| Totales | 189 | 61 | 2569 | 8031 | 823 |

$r = 0.759$

Interpretación: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida muy altamente significativo.

Contraste de hipótesis

Hipótesis general

HG1: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HG0: La comprensión lectora no influye en medida altamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06.

Se rechaza la hipótesis general de investigación, puesto que la comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida muy altamente significativa, por lo que se acepta la HG0. Cabe aclarar que se rechaza por el grado de relación diferente, puesto que la HG señalaba alta influencia mientras que se halla que ésta es de muy alta significatividad.

Hipótesis específicas

HE11: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HE10: La comprensión lectora no influye en medida altamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

Se rechaza la HE1, puesto que la comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida muy altamente significativo, por lo que se acepta la HE10. Cabe aclarar que se rechaza por el grado de relación diferente, puesto que la HE1 señalaba alta influencia mientras que se halla que ésta es de muy alta significatividad.

HE21: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HE20: La comprensión lectora no influye en medida altamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06.

Se rechaza la HE20 y se acepta la hipótesis de investigación, puesto que la comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida altamente significativa.

HE31: La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida moderadamente significativa.

HE30: La comprensión lectora no influye en medida moderadamente significativa en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de

instituciones educativas de la UGEL 06, en medida moderadamente significativa.

Se rechaza la HE20 y se acepta la hipótesis de investigación, puesto que La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06, en medida moderadamente significativa.

Discusión de resultados

Los resultados de la presente investigación han mostrado consenso en el reconocimiento generalizado acerca de que una de las causas más recurrentes de los bajos niveles de rendimiento académico son, relativamente, los problemas en las estrategias de enseñanza – aprendizaje de alumnos y docentes respectivamente. De este modo, respecto a la HG, se hallan trabajos que coinciden con el resultado, que indica muy alta influencia de las estrategias de comprensión lectora en el nivel de aprendizaje, lo cual se consigna en trabajos como los de Acosta (1998) y Urcos (2000).

También se vieron respaldado los resultados de esta investigación, sobre todo en la hipótesis específica, en trabajos como los de Pintado (1999), en donde se reconoce la influencia significativa de la comprensión lectora en los niveles de logro de aprendizaje. Asimismo, respecto a la HE2, Barriga (1999), Martínez (2001) identifican que el rendimiento académico procedimental se ve influenciado en medida de muy alta significatividad por la comprensión lectora.

Finalmente, en cuanto a la hipótesis específica 3 referente al nivel de logro actitudinal y la influencia que ejerce la comprensión lectora sobre ésta, se halla refrendada no solo por nuestros propios resultados sino por una amplia ejecutoria investigativa sustentada entre otros por Azañedo (1992) y Zaa (1995).

Conclusiones

1. La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario, en medida muy altamente significativo.
2. La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje conceptual de los estudiantes del nivel secundario, en medida muy altamente significativa.
3. La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje procedimental de los estudiantes del nivel secundario, en medida altamente significativa.
4. La comprensión lectora influye en los niveles de logro de aprendizaje actitudinal de los estudiantes del nivel secundario, en medida moderadamente significativa.

Recomendaciones

1. El desarrollo de la comprensión lectora y el nivel de logro de aprendizaje deben ser una de las prioridades pedagógicas de las diversas áreas del currículo, especialmente de las referentes a Ciencias Sociales.
2. Es necesario desarrollar un programa nacional permanente que compense las diversas deficiencias que se registran en cuanto a las estrategias de comprensión lectora y los niveles de aprendizaje, incidiendo en el nivel secundario.
3. Es recomendable promover la realización de investigaciones longitudinales, del tipo

investigación acción u otros de naturaleza cualitativa respecto a los problemas de comprensión lectora y niveles de comprensión lectora.

4. Es necesario institucionalizar en cada universidad o centro de estudio superior del país, acciones sistemáticas y permanentes destinadas a revertir drásticamente las deficiencias que se registran en cuanto a estrategias de comprensión lectora y los niveles de logros de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Aljibe.
- Adell y Cueva, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Almeida, A. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. [Tesis doctoral. Universidad de Salamanca].
- Alonso, T. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Edebé.
- Atkinson, J.W. (1967). *Determinantes de la motivación*. McGraw Hill.
- Barbosa, A. (2008). *Cómo enseñar a leer y escribir*. Pax.
- Barriga, C. y Vidalón, N. (1989). *Influencia del docente en el rendimiento del alumno*. INIDE.
- Bautista, R. (1991). *Necesidades educativas especiales*. Aljibe.
- Beltrán, J. (2001). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Pirámide.
- Blanco, A. (1998). *Una Proposición para elaborar un Sistema de Evaluación del Personal Docente de los Liceos Militares Venezolanos*. (Mimeógrafo). Caracas.
- Benda, A. et al. (2006). *Lectura Corazón del Aprendizaje*. Bonum.
- Bofarull, M. et al. (2001). *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Grao.
- Bonet, S. (1998). *La atención en la educación primaria*. Pirámide.
- Brunner, J. J. (1996). *Universidad y Sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación*. CRESALLC-UNESCO.
- Cabaco, A. S. y Arana, J. M. (coords.) (1997). *Manual de Prácticas de Percepción y Atención*. Amarú Ediciones.
- Cava, M. (2000). *La protección de la atención en la escuela*. Paidós.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Alianza.
- Compagnucci, E. R., Cardós, P. y Ojeda, G. (2002). Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 7-24.
- Cordero, G. (2002). Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 76-83.
- Corea, N. C. (2005). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento*. www.tdx.cesca.es.
- Chacón, C. T. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12 (2), 104-113
- Chapeta, L. y Betty, E. (1999). La formación del docente en geografía: ¿formadores o

informadores? *Geo-enseñanza*, 4(2), 321-347

- De La Garza, M. (1995). *Educación y democracia: aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Visor.
- Fierro, A. (1987). *Personalidad, conducta y atención*. Trillas.
- García, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Ariel.
- Gutiérrez, J. (2003). *Relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades de la UNE el año 2003*. Instituto de Investigación UNE.
- Guzmán, J. (1999). *Enseñanza y dificultades de aprendizaje*. Escuela Española.
- Ivar, O. (1989). *Enseñanza de niños con trastornos del desarrollo*. Martínez Roca.
- Izquierdo, C. (1995). *Técnicas de estudio y rendimiento escolar. Guía para estudiantes y maestros*. Trillas.
- Jiménez, B. (Coord.). (2000). *Necesidades educativas especiales*. Aljibe.
- Kaczynska, M. (1991). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Platina.
- Lindsay, F. (1982). *Atención y percepción*. Ediciones Platina.
- López, C. (1988). *El refuerzo pedagógico*. Escuela Española.
- Marchesí, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- McClelland, D. (1972). *Estudio de la motivación humana*. Diana.
- Molina, S. (1993). *Programa para el desarrollo de la capacidad atencional*. CEPE.
- Morales, A. (2001). *Problemas en el aula*. San Pablo.
- Papalia, D. (1994). *Psicología del desarrollo*. McGraw Hill.
- Reátegui, N. (1989). *Atención e inteligencia en la formación educativa*. Metrocolor.
- Salvador, F. (Dir.). (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Aljibe.
- Torres, J.A. (1999). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Aljibe.
- Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Nancea.
- Zaragüeta, J. (1990). *Pedagogía fundamental*. Labor.

ISBN: 978-9942-33-784-9



9 789942 337849

compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com