

Universidad Peruana Unión

Escuela de Posgrado

Unidad de Posgrado de Educación



Una Institución Adventista

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y COMPRENSIÓN DE LECTURA
EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE DEL
INSTITUTO "ALEXANDER VON HUMBOLDT "
OXAPAMPA 2010**

Trabajo de investigación presentado para optar el grado
Académico de Magíster en Educación, con mención
en Comunicación y Literatura

por
Marinela Díneses Martínez Castro

Lima, Perú,

2012

A Dios Todopoderoso, quien bendice siempre a mis seres queridos.

A mis queridos padres con amor y recuerdo imperecederos.

AGRADECIMIENTO

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, quienes motivaron mis estudios, mi crecimiento profesional y la realización de esta investigación.

Al Dr. Salomón Vásquez Villanueva, por su orientación y constante motivación.

A la Mg. Ana Casildo Bedón, por su motivación y atención permanentes, por su esfuerzo administrativo.

A los dictaminadores: Mg. Edwin Sucapuca Sucapuca y Mg. Rafael Calla Mercado, por las orientaciones realizadas en la presente investigación.

Al Instituto Superior Tecnológico Público “Alexander Von Humboldt”, por brindar las informaciones y permitir la ejecución del trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDO	iv
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE ANEXOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1. Descripción de la realidad problemática	1
2. Formulación del problema	3
2.1. Problema general	3
2.2. Problemas específicos	3
3. Justificación y viabilidad	4
4. Objetivos de la investigación	6
4.1. Objetivo general	6
4.2. Objetivo específico	6
5. Hipótesis de estudio	7
5.1. Hipótesis general	7
5.2. Hipótesis específicas	7
6. Identificación de variables	8
6.1 Variable predictora	8
6.2 Variable criterio	8
6.3. Operacionalización de variables	9

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.	Antecedentes de la investigación	11
2.	Bases teóricas	15
2.1.	Comprensión lectora	15
a.	Conceptos y creencias del lector	17
b.	Niveles de comprensión de lectura	19
c.	Comportamientos en los procesos de la lectura	24
d.	Lectura en los niveles de enseñanza	25
e.	Espacio donde se desarrolla la lectura	26
f.	Actividades relacionadas con la lectura	27
g.	Modelos, teorías y tipos sobre lectura	29
h.	Tipos de lectura	36
i.	Niveles de alfabetización mediante la lectura	37
2.2.	Estrategias metodológicas	39
a.	Talleres de lectura	41
b.	Equipos de lectura	43
c.	Otras estrategias	44
d.	Problemas en el área del lenguaje y alternativas	57
e.	Ideas para leer y escribir en el siglo XXI	60
f.	Perspectivas sobre la lectura: estratégica y evaluativa	62
g.	Principios del lenguaje integral	64
2.3.	Instituto Superior Tecnológico Público "Alexander Von Humboldt"	65
a.	Reseña histórica	65

b.	Organigrama estructural	70
c.	Organigrama nominal	71
d.	Organigrama funcional	72
e.	Misión	73
f.	Visión	73
3.	Marco conceptual	73
3.1.	Abstracción de valores	73
3.2.	Análisis de figuras e imágenes	73
3.3.	Comprensión de lectura	74
3.4.	Determinación de personajes	74
3.5.	Determinación de temas	74
3.6.	Equipos de lectura	74
3.7.	Estrategias metodológicas	75
3.8.	Indicadores metodológicos	75
3.9.	Talleres de lectura	75

CAPÍTULO III: MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1.	Tipo de investigación	77
2.	Diseño de investigación	77
3.	Población y muestra de estudio	78
4.	Técnicas de recolección de datos	79
5.	Descripción del instrumento	79
6.	Plan de tratamiento de datos	80
7.	Confiabilidad del cuestionario	81
8.	Validez del cuestionario	82

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.	Análisis descriptivo de la población	83
2.	Prueba de hipótesis	85

2.1.	Modelo 1	85
2.2.	Modelo 2	87
2.3.	Modelo 3	90
2.4.	Modelo 4	93
2.5.	Modelo 5	96
CONCLUSIONES		98
RECOMENDACIONES		100
LISTA DE REFERENCIAS		101
ANEXOS		109
	Matriz instrumental	109
	Matriz de consistencia	110
	Instrumento de investigación: Estrategias metodológicas y compresión de lectura	112

LISTA DE TABLAS

Nro.	Título	Página
1.	Operacionalización de variables	9
2.	Problemas en el área del lenguaje y alternativas	57
3.	Estrategias y actividades de trabajo en el aula	59
4.	Perspectivas sobre la lectura: estratégica y evaluativa	62
5.	Distribución de las muestras.	78
6.	Resumen del procesamiento de los casos	82
7.	Descripción de la información demográfica	83
8a	Resumen del modelo	85
8b	ANOVA(b)	86
8c	Coeficientes(a)	86
9a	Resumen del modelo	88
9b	ANOVA(b)	88
9c	Coeficientes(a)	89
10a	Resumen del modelo	91
10b	ANOVA(b)	91
10c	Coeficientes(a)	91
11a	Resumen del modelo	94
11b	ANOVA(b)	94
11c	Coeficientes(a)	94
12a	Resumen del modelo	96
12b	ANOVA(b)	96
12c	Coeficientes(a)	97

LISTA DE ANEXOS

Nro.	Título	Página
1.	Matriz instrumental	109
2.	Matriz de consistencia	110
3.	Instrumento de investigación	112

RESUMEN

La investigación fue desarrollada con el objetivo de determinar relación de las estrategias metodológicas y comprensión de lectura, en los estudiantes del primer semestre del Instituto Superior Tecnológico Público "Alexander Von Humboldt" del distrito de Villa Rica, provincia de Oxapampa y Región Pasco. Fueron trabajados cuatro objetivos específicos para determinar la relación de las estrategias metodológicas con la determinación de los temas de un cuento, con la determinación de los personajes de un cuento, con el análisis de figuras e imágenes de un cuento y con la abstracción de valores.

En el marco teórico se trabajaron las teorías, las técnicas, los instrumentos, las estrategias y metodologías sobre la comprensión de lectura.

La técnica denominada trabajo en grupo requiere condiciones diferentes a las tradicionales. Debe imperar una atmósfera permisiva, de cordialidad y democrática. Los grupos no pueden funcionar en un ambiente autoritario, hostil; es necesario un ambiente de cierta informalidad que aliente y permita el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

Para el éxito de un aprendizaje sistemático de la lectura, se hace necesario que los temas técnicos obedezcan a criterios lingüísticos, es decir, que estén fundamentados en la descripción sincrónica de la lengua y en la evolución de sus diferentes niveles. La metodología de la lectura consideraría una selección apropiada de ejercicios ordenados y graduados para permitir la práctica productiva de esta habilidad

Este estudio corresponde a un tipo descriptivo, correlacional y transversal. Es descriptivo porque se describe estadísticamente la frecuencia, la intensidad, además cómo se relacionan las variables estudiadas: estrategias metodológicas y la comprensión de lectura. Por otro lado, es correlacional porque se ha estudiado la correlación de las variables mencionadas. Además transeccional porque se estudian en un determinado segmento temporal, el año 2010.

Se ha trabajado solamente con los 45 estudiantes, quienes decidieron su participación en forma voluntaria, en la condición de informantes. Se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento denominado Cuestionario:

ABSTRACT

Institute Technology Superior Public "Alexander Von Humboldt", Villa Rica, Oxapampa, Pasco, Peru, carried the study with the overall objective of determining how and to what extent the methodological strategies affect the reading comprehension, because it includes four specific objectives: determine the incidence of methodological strategies in the determination of the themes of a story, the identification of the characters in a story, the analysis of figures and images of a story and abstraction of values. For the theoretical basis of the research, addressed the Group methodological techniques such as: Symposium, Forum, phillird 66 and round table, links you to the students and teachers, who determine the success of the reading comprehension. Reading is an interactive process, by which the reader builds a mental of the meaning of the text representation to relate their previous knowledge with information provided by the text; that is, the end product of the understanding depends on both the knowledge of the different types and the characteristics of the text. But that's not all in addition to this the understanding will be facilitated by the knowledge of the writer and the set of skills that can develop the reader with various strategies. I used type of correlation, explanatory and applicative research. Design research is experimental quasi, data was collected through a process, being the purpose, determine and implement

the incidence of variables: methodological strategies in reading comprehension, including their respective dimensions. It has worked with the 45, who must decide his participation in voluntarily, on the condition of informants. We used the technique of the interview and the instrument called "Questionnaire". The research work has been designed in chapters, according to the Protocol determined by the school of graduate of Universidad Peruana Unión. The first chapter is up to the problem of the research, the approach of the problem, purpose and importance of research, the research objectives, study hypothesis, variables of study and the operationalization of variables specified. The second chapter concerns the theoretical basis of the investigation, citing a history of research, theoretical framework of the research. Within the theoretical framework describes concepts about strategies, techniques, and methodological learning skills; I work in a group, reading comprehension, classes, microhabilidades, advantages and disadvantages, the reading levels; proposal for a strategy for the reading comprehension; history of the Institute "Alexander Von Humboldt" and the conceptual framework. " The third chapter deals with the research method and presents the following sequences, study type, design research, population and sample, data collection and processing, and measurement of the studied variables. The fourth chapter corresponds to the results and analysis of results, this chapter includes the application analysis of the population, the testing of hypotheses and corresponding interpretations. The last part presents the conclusions and suggestions. The master, to generate their methods,

according to their academic, scientific and technological circumstances, making use of his imagination, as creator dimiurgo, has established relations operating and profitable between the content and the objectives, methods and techniques are means to educate. In addition, the method is personal, is like a dress to the measure of a person, or larger or smaller, with the difference that this dress-metody should be compiled by the who will use it; but to do this, you need to have methodological culture, as well as imagination.

INTRODUCCIÓN

En el Instituto Superior Tecnológico Público “Alexander Von Humboldt”, Villa Rica, Oxapampa, Pasco, Perú, se realizó el estudio con el objetivo general de determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la comprensión de la lectura, expuesto en cuatro objetivos específicos: determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los temas de un cuento, con la determinación de los personajes de un cuento, con el análisis de figuras e imágenes de un cuento y con la abstracción de valores.

Para el sustento teórico de la investigación, se abordaron las técnicas metodológicas grupales como: simposio, foro, Phillird 66 y mesa redonda, vinculados a los estudiantes y docentes, quienes determinan el éxito de la comprensión de la lectura. La lectura es un proceso interactivo, por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada por el texto; esto es, el producto final de la comprensión depende tanto de los conocimientos del distinto tipo como de las características del texto. Pero eso no es todo, además de ello, la comprensión se verá facilitada por el conocimiento del escritor y el

conjunto de habilidades que pueda desarrollar el lector con diversas estrategias.

Este estudio responde a un tipo descriptivo, correlacional y transversal. Descriptivo porque describimos estadísticamente la frecuencia, la intensidad, la relación de las variables estudiadas: estrategias metodológicas y la comprensión de lectura. Es correlacional porque estudiamos la correlación de las variables mencionadas. Transeccional porque se estudian en un determinado segmento temporal, el año 2010.

El trabajo de investigación ha sido diseñado en capítulos, de acuerdo con el mandato del protocolo determinado por la escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

El primer capítulo corresponde al problema de la investigación, se especifica el planteamiento del problema, finalidad e importancia de la investigación, objetivos de la investigación, hipótesis de estudio, variables de estudio y la operacionalización de variables.

El segundo capítulo refiere el fundamento teórico de la investigación, mencionando antecedentes de la investigación, marco teórico de la investigación. Dentro del marco teórico se describen conceptos sobre estrategias, técnicas, habilidades metodológicas de aprendizaje; trabajo en grupo, comprensión lectora, clases, microhabilidades, ventajas y desventajas, niveles de la lectura; propuesta

de estrategia para la comprensión de la lectura , historia del Instituto “Alexander Von Humboldt” y el marco conceptual.

El tercer capítulo aborda el método de investigación y presenta las siguientes secuencias, tipo de estudio, diseño de la investigación, población y muestra, recolección de datos y procesamiento, y medición de las variables estudiadas.

El cuarto capítulo corresponde a los resultados y análisis de resultados, en este capítulo se incluye el análisis aplicativo de la población, la prueba de hipótesis y las interpretaciones correspondientes. La última parte se presenta las conclusiones y sugerencias.

El maestro, al generar sus métodos, de acuerdo a sus circunstancias académicas, científicas y tecnológicas, haciendo uso de su imaginación, como demiurgo creador, ha establecido relaciones operantes y provechosas entre los contenidos y los objetivos, ya que los métodos y técnicas son medios para educar. Además, el método es algo personal, es como un vestido a la medida de una persona, ni más grande ni más chico, con la diferencia de que ese vestido-método debe ser confeccionado por el que lo usará; pero para esto, es preciso tener cultura metodológica.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Descripción de la situación problemática

En nuestro país, la administración educativa se caracteriza por un centralismo, además posee una estructura tradicional, cuya calidad educativa se encuentra en condiciones negativas, agravándose aún más porque no existen políticas de racionalización de los recursos materiales, humanos y financieros.

La UNESCO ha realizado una encuesta sobre lectura en todas las naciones del mundo. Según el Ministerio de Educación (2005), el Perú queda ubicado entre los últimos países del planeta, debido a la falta de instrumentos metodológicos para arribar a una buena comprensión lectora.

En el Distrito de Villa Rica, Provincia de Oxapampa, Región de Pasco las estadísticas del Sector Educación 2005, revelan que en el Nivel Superior no Universitario, los alumnos leen cuarenta palabras por minuto, exhibiendo una débil capacidad para interpretar el contenido, cuya realidad no hace sino expresar la presencia de un problema latente, el cual se debe resolver muy pronto con la intervención planificada de los

docentes y de los administradores de la educación como lo indica la Dirección Regional de Educación Pasco.

Un concepto muy importante en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lectura es la competencia comunicativa; este concepto implica saber qué registro conviene utilizar en cada situación del proceso de lectura, qué hay que decir, qué temas son apropiados, determinar el lugar y la presencia de los interlocutores adecuados para la lectura, etc. En este sentido, la competencia comunicativa viene a ser la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan en el quehacer de cada día, cuya realidad está muy lejana a los estudiantes, porque ellos no poseen esta competencia.

La complejidad del proceso de lectura se manifiesta en el espacio de la metodología, el uso de los materiales, las capacidades de lectura reveladas en los docentes, las condiciones de lectura encontradas en los alumnos, las condiciones favorables o desfavorables de los entornos: familia, comunidad social y escolar.

Por otro lado, el proceso de lectura aparece ligado a los contextos académicos generados por el emisor y receptor, especialmente en el hablar, escuchar, leer y escribir: las cuatro habilidades de una persona para comunicarse con eficiencia en todas las situaciones posibles; sin embargo, la educación peruana carece de estudiantes con estas competencias de lectura. Según sostiene Cairnei en la enseñanza de la comprensión lectora

Además los factores psicológicos también tienen parte importante en el proceso de lectura. Los estudiantes con baja autoestima tienen problemas de lectura; quienes han sido víctimas de violencia también presentan serias dificultades en el manejo de los procesos de lectura; inclusive los estudiantes, en condiciones de hijos de familias disfuncionales, revelan postergaciones en el proceso de aprendizaje y desinterés en el proceso de lectura.

Las exigencias y las demandas académicas, actualmente exigen un nivel de comunicación oral tan alto así como la redacción. Por ejemplo, una persona que no puede expresarse de manera coherente, clara y con criterios de corrección, tiene muchas limitaciones en los espacios donde se realiza la educación, además en la sociedad quedando sometida a una experiencia del ridículo, la burla, la incompetencia, el desprecio y la humillación.

2. Formulación del problema

2.1. Problema general

¿Cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la comprensión de lectura, en los estudiantes del primer semestre del Instituto "Alexander Von Humboldt", Oxapampa, 2010?

2.2. Problemas específicos

- a. ¿Cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los temas en los estudiantes del primer

semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010?

- b. ¿Cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los personajes en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010?
- c. ¿Cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con el análisis de figuras e imágenes en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010?
- d. ¿Cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la abstracción de valores en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010?

3. Justificación y viabilidad

La investigación se encuentra amparada legalmente por la Constitución Política del Perú, Ley General de Educación, Ley de Educación Superior y Reglamento Interno del Instituto, cuyos instrumentos legales determinan las posibilidades, las condiciones y a los agentes intervinientes en el proceso.

Las políticas, los procesos y los instrumentos de lectura, obligan a todos los docentes para que intervengan en forma oportuna, sabia y con

planificación, en los contextos de la educación escolar y en los centros superiores de estudios, con el propósito de superar esta realidad deprimente de la educación peruana. Por esa razón, esta investigación anuncia su presencia en el proceso de investigación relacionada con la lectura.

Por otro lado, atiende una demanda social de la localidad del Distrito de Villa Rica, donde se encuentra ubicado el Instituto Superior Tecnológico Público “Alexander Von Humboldt”, que atiende a 300 estudiantes, mediante 42 docentes y 4 administrativos; haciendo un total de 346 personas la comunidad educativa del INSAVH.

El Instituto Alexander Von Humboldt es una institución educativa. Por su organigrama depende del Ministerio de Educación, está ubicado en un valle cafetalero, aproximadamente a 2500 msnm, posee un clima tropical. Su población es de carácter controversial, se dedica fundamental a la agricultura y a la ganadería.

Considerado, como alma mater del distrito villavicense, es una institución educativa superior no universitaria, tiene el objetivo de formar profesionales técnicos en las Carreras Profesionales de Enfermería Técnica, Mecánica Automotriz y Computación e Informática, dejando a disposición de la comunidad (constituido por caseríos y centros poblados) el servicio de los profesionales del mando medio, con el propósito de elevar la calidad de vida de los lugares relegados en la provincia y región Pasco.

Por consiguiente, esta investigación, durante su desarrollo, no encuentra dificultades para su realización, ni administrativas, ni académicas, menos económicas. Es decir, el estudio tiene la posibilidad de realización, es viable.

4. Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo general

Determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la comprensión de lectura en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.

4.2. Objetivos específicos

- a. Determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los temas en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.
- b. Determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los personajes en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010?
- c. Determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con el análisis de figuras e imágenes en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.

- d. Determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la abstracción de valores en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.

5. Hipótesis de estudio

5.1. Hipótesis general

Las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con la comprensión de lectura, en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.

5.2. Hipótesis específicos

- a. Las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con la determinación de los temas en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.
- b. Las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con la determinación de los personajes en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.
- c. Las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con el análisis de figuras e imágenes en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.

- d. Las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con la abstracción de valores en los estudiantes del primer semestre del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Oxapampa, 2010.

6. Identificación de variables.

6.1. Variable predictora

Estrategias metodológicas

Dimensiones

Taller de lectura

Equipos de lectura

6.2. Variable criterio

Comprensión de lectura

Dimensiones

Determinación de temas

Determinación de personajes

Análisis de figuras e imágenes

Abstracción de valores

6.3. Operacionalización de variables

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Definición instrumental	Definición operacional
Predictora: Estrategias metodológicas	Talleres de lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia en talleres - Práctica de lectura - Evaluación de lectura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. He asistido a talleres de lectura 2. He realizado practica de lectura 3. He participado en la evaluación de lectura 	<p>La sumatoria a obtener tiene un valor entre 3 y 9. A mayor valor, una mejor aplicación incremental de las estrategias metodológicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca (1 punto) 2. A Veces (2 puntos) 3. Siempre (3 puntos)
	- Equipos de lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de equipos - Lectura en equipos - Informes de lectura grupales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. He formado parte de la organización de equipos de lectura 2. He realizado la lectura en equipos de lectura 3. He emitido informes de lectura grupales 	<p>La sumatoria a obtener tiene un valor entre 3 y 9. A mayor valor, una mejor aplicación incremental de las estrategias metodológicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Nunca (1 punto) 5. A Veces (2 puntos) 6. Siempre (3 puntos)
Criterio: Comprensión de lectura	Determinación de temas	<ul style="list-style-type: none"> - Principales - Secundarios 	<ol style="list-style-type: none"> 1. He realizado la determinación de temas principales 2. He realizado la determinación de temas secundarios 	<p>La sumatoria a obtener tiene un valor entre 3 y 9. A mayor valor, una mejor aplicación incremental de las estrategias metodológicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Nunca (1 punto) 8. A Veces (2 puntos) 9. Siempre (3 puntos)

Determinación de personajes	<ul style="list-style-type: none"> - Principales - Secundarios 	<ol style="list-style-type: none"> 1. He realizado la determinación de los personajes principales 2. He realizado la determinación de los personajes secundarios 	<p>La sumatoria a obtener tiene un valor entre 3 y 9. A mayor valor, una mejor aplicación incremental de las estrategias metodológicas.</p> <p>10. Nunca (1 punto) 11. A Veces (2 puntos) 12. Siempre (3 puntos)</p>
Análisis de figuras e imágenes	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras literarias - Imágenes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. He realizado el análisis de figuras literarias 2. He realizado el análisis de imágenes literarias 	<p>La sumatoria a obtener tiene un valor entre 3 y 9. A mayor valor, una mejor aplicación incremental de las estrategias metodológicas.</p> <p>13. Nunca (1 punto) 14. A Veces (2 puntos) 15. Siempre (3 puntos)</p>
Abstracción de valores	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad - Honestidad - Tolerancia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. He encontrado el valor responsabilidad en la lectura 2. He encontrado el valor honestidad en la lectura. 3. He encontrado el valor tolerancia en la lectura 	<p>La sumatoria a obtener tiene un valor entre 3 y 9. A mayor valor, una mejor aplicación incremental de las estrategias metodológicas.</p> <p>16. Nunca (1 punto) 17. A Veces (2 puntos) 18. Siempre (3 puntos)</p>

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1. Antecedentes de la investigación

En la tesis *Realidad de la enseñanza del área de comunicación y su repercusión en la comprensión lectora de los alumnos del primero y segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui Colquijirca-2005*, Flores Villarreal, Inocente Cruz y Santiago Lovatón, trabajaron el objetivo: propiciar el uso adecuado de las estrategias metodológicas en el Área de Comunicación; después de un amplio estudio sobre el particular han llegado a las siguientes conclusiones. En relación con el uso adecuado de las estrategias metodológicas para lograr práctica de valores, merece especial atención la promoción y el desarrollo del uso adecuado de las estrategias metodológicas, el cual se logra si el profesor aplica los mecanismos en forma activa y participativa, además con el ejemplo logra una buena formación integral de los alumnos.

Por su parte, Ortega (2009) realiza el estudio que responde al objetivo: determinar la efectividad del programa académico “Leyendo para

mi desarrollo” en la comprensión lectora de los estudiantes en la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, 2009.

El autor manifiesta que en la universidad, los estudiantes se enfrentan a diferentes tipos de textos especializados, los cuales difieren en el nivel de abstracción, de familiaridad, incluso en el volumen de la información del contenido. Para ella, los alumnos generalmente tienen que aproximarse a los textos con muchas limitaciones. En su investigación, se explora la comprensión lectora literal e inferencial en dos muestras de estudiantes, la primera en alumnos recién ingresados a la Universidad Peruana Unión y la segunda en alumnos de cuarto año.

La investigación referida ha recurrido al diseño pre experimental, aplicando una prueba de entrada utilizando un texto narrativo, en el proceso se ha trabajado con 10 lecturas cortas, las dos primeras son textos narrativos, las restantes textos expositivos; se ha finalizado con la aplicación de la prueba de salida utilizando un texto expositivo (Ortega Pineda, 2009).

Así mismo el mencionado autor ha trabajado dos hipótesis: la efectividad del programa académico “Leyendo para mi desarrollo” en la comprensión lectora literal y comprensión lectora inferencial de los estudiantes. Además ha llegado a la conclusión de que el nivel de comprensión de los alumnos, según el diagnóstico preliminar en un texto narrativo, el puntaje total en texto narrativo, antes de la aplicación de las estrategias, fue de 10.78 puntos y el puntaje total, en texto expositivo

después de la aplicación de las estrategias, alcanzó a 16.28, determinando una diferencia significativa en la aplicación de la estrategia en los alumnos del primer y cuarto año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Peruana Unión.

Los resultados, de acuerdo con la prueba T para muestras de relaciones, indican que el puntaje de comprensión de tipo literal en los alumnos del primer y cuarto año de educación, antes de la aplicación de la estrategias fue de 10.78 en promedio y después del programa fue de 16.28 demostrando que existió diferencia significativa en la aplicación de la estrategia en los alumnos del primer y cuarto año de la Escuela de Educación de la Universidad Peruana Unión, en texto de tipo narrativo y expositivo (Ortega Pineda, 2009).

Campos (2010) realiza su tesis con el objetivo general de determinar la relación de las estrategias didácticas con la interiorización de los valores, en los alumnos de la Facultad Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana Unión, 2010. Abordó tres objetivos específicos: determinar la relación del diálogo (como estrategia pedagógica) con la interiorización de los valores; determinar la relación del estudio de la Biblia (como estrategias pedagógica) con la interiorización de los valores; y determinar la relación de la lectura de textos literarios (como estrategias pedagógica) con la interiorización de los valores en los alumnos.

Trabajó la variable predictora: Estrategias pedagógicas, con sus dimensiones: diálogo, estudio a la Biblia, lectura de textos literarios. La variable criterio: interiorización de los valores, con sus dimensiones:

valores cristianos, valores humanos, valores culturales. El tipo de investigación es descriptivo, correlacional y transversal.

Además trabajó la población y muestra de estudio que corresponde a 121 alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales, en la Universidad Peruana Unión, establecida mediante la técnica de selección intencional y con participación voluntaria de los alumnos de la Escuela Académico Profesional de Administración, Escuela Académico Profesional de Contabilidad, Escuela Técnico Profesional de Informática Empresarial y Escuela Técnico Profesional de Asistencia Gerencial Bilingüe.

En el estudio referido se llegó a los resultados siguientes. Para el primer objetivo específico, el valor de signo supera al valor de alfa; en efecto: 1) para la estrategia didáctica *diálogo* con sus padres, compañeros y profesores, signo = 0.000 < $\alpha = 0.05$; 2) para “estudio a la Biblia” signo = 0.072 > $\alpha = 0.05$; 3) “lectura de textos literarios”, signo = 0.814 > $\alpha = 0.05$. Para el segundo objetivo específico, el valor de signo supera al valor de alfa; en efecto: 1) para la estrategia didáctica *diálogo* con sus padres, compañeros y profesores, signo = 0.065 > $\alpha = 0.05$; 2) para “estudio a la Biblia” signo = 0.050 > $\alpha = 0.05$; 3) “lectura de textos literarios”, signo = 0.540 > $\alpha = 0.05$. Para el objetivo específico tres, el valor de signo supera al valor de alfa; en efecto: 1) para la estrategia didáctica *diálogo* con sus padres, compañeros y profesores, signo = 0.178 > $\alpha = 0.05$; 2) para “estudio a la Biblia” signo = 0.089 > $\alpha = 0.05$; 3) “lectura de textos literarios”, signo = 0.389 > $\alpha = 0.05$.

Por último, Campos arriba a las conclusiones. El valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias didácticas): “diálogo”, “estudio a la Biblia” y “lectura de textos literarios”, y la dimensión de la variable criterio: interiorización de valores cristianos es $R= 0.489$; cuya correlación fue muy próxima a la media. Además el valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias didácticas): “diálogo”, “estudio a la Biblia” y “lectura de textos literarios”, y la dimensión de la variable criterio: interiorización de valores humanos es $R= 0.395$; cuya correlación es próxima a la media. El valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias didácticas): “diálogo”, “estudio a la Biblia” y “lectura de textos literarios”, y la dimensión de la variable criterio: interiorización de valores culturales es $R= 0.352$; cuya correlación es próxima a la media. El valor del coeficiente de correlación que existe entre la variable predictora “estrategias didácticas” y la variable criterio: “interiorización de valores” es $R= 0.495$; indicando una correlación muy cercana a la media.

2. Bases teóricas

2.1. Comprensión lectora

Lectura es el más importante mecanismo de adquisición de conocimiento, el dominio de este complejo proceso se constituye en el objetivo fundamental de la escolarización en los diversos niveles obligatorios (González Fernández, 1994); una actividad cognitiva compleja, en la cual quedan implicado un gran número de subprocesos

psicológicos que, mediante su participación conjunta, producen la comprensión del texto (Beaugrande, 1984; Just y Carpenter, 1987; Kirby, 1988).

Para Solé i Gallart (1987), comprender un fenómeno, película, palabra, conferencia, texto es atribuirle significación, a partir de lo que se sabe, a partir de los conocimientos previos. Para comprender un texto, además de descodificarlo, resulta necesario poseer algunos conocimientos que permitirán interpretar su contenido. Aunque sean lectores expertos se puede encontrar graves problemas para comprender un texto legal, un informe de ingeniería técnica o unas páginas sobre el funcionamiento de un ordenador. Se puede saber leer, se puede saber descifrar todos los componentes del texto, pero no lograr comprenderlo adecuadamente. Una explicación apela a la falta de conocimiento previo pertinente para el contenido a interpretar, o en términos de Coll (1983, citado por Solé i Gallart, 1987) a la falta de “esquemas de conocimiento” adecuados, capaces de explicar el nuevo material y de integrar enriqueciéndose la información novedosa que éste aporta.

Aprender a leer significa aprender a comprender, comprender requiere tener el conocimiento previo, seleccionarlo y aplicarlo adecuadamente. Comprender un texto consiste en relacionar lo que ya sabíamos con la información que dicho texto nos aporta, de tal manera podemos atribuir significación a la información. Vale la pena considerar el paralelismo establecido entre “comprensión” y “aprendizaje significativo”. Este término, acuñado por Ausubel (1973), hace referencia al aprendizaje

realizado cuando la persona que aprende establece lazos significativos entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos (Solé i Gallart, 1987).

En el proceso de la comprensión lectora, los conocimientos previos desempeñan un papel muy importante (Pressley y Ghatala, 1990; Van Dik y Kintsch, 1983), además de las características del texto (Anderson y Armbruster, 1986), las metas que se plantean al leer (Brown, Armbruster y Baker, 1986; Oakhill y Garnham, 1988), las estrategias y destrezas que se deben poner en la práctica (Kirby, 1988; Schneider y Weinert, 1990).

a. Conceptos y creencias del lector

En palabras de Núñez L. y Crespo A. (1999), algunas de las investigaciones demuestran la existencia de determinados conceptos y creencias de diferentes lectores acerca de la lectura.

i. Conocimiento acerca de la definición de lectura comprensiva

Según Baker (1991) y Garner (1988), algunos estudios han comprobado que los sujetos mayores y más hábiles poseen un conocimiento más acabado de la naturaleza del hecho lector. Baker (1991) manifiesta que éstos consideran la lectura como un proceso de “dar sentido” a todo un texto leído, mientras los menos habilidosos o más jóvenes sólo la definen como un proceso de decodificación o, en términos de Gagné (1985), de recodificación.

ii. Conocimiento acerca de los objetivos de lectura

La lectura no es una acción homogénea que el individuo realiza de manera idéntica en diversas circunstancias. Más bien, ésta podría

representarse como una serie de posibilidades ejecutivas, que involucra diversos grados de esfuerzo cognitivo por parte del sujeto de acuerdo al objetivo que lo guíe (Van Dijk y Kintsch, 1983; Gagné, 1985).

iii. Conocimiento acerca de las estrategias lectoras

Un tercer ítem del saber metacomprendido se refiere a la estrategia: constructo teórico necesario para una interpretación unívoca y ha sido considerado en la teoría y en la práctica desde perspectivas muy diferentes (Baker, 1989).

iv. Conocimiento acerca de las sensaciones que acompañan la lectura

Es necesario hacer referencia al fenómeno que Flavell (1979) denominó experiencia metacognitiva. Implica abordar la conciencia humana; esta experiencia subjetiva sirve para el proceso de autorregulación que lleva a cabo el sujeto (Brown, 1987), sin confundirse con el monitoreo en sí. Su forma más conspicua es representada por una noción propia de los estudios de la metamemoria. El fenómeno recibe la denominación de *Feeling of Knowing* (Miner y Reder, 1994), en el cual el sujeto “siente algo”; esta sensación (tanto cognición como sentimiento) permite saber acerca de la situación de su propio sistema cognitivo.

Por su parte, la teoría de Newton (1995) sostiene que algunos contenidos de conciencia pueden ser almacenados como conocimiento y comunicados a otros. Esta afirmación es corroborada en la teoría de Flavell (1979), quien reconoce que experiencia y conocimiento metacognitivos pueden encontrarse parcialmente superpuestos.

b. Niveles de comprensión de lectura

Para Quinteros, Cortondo y Menéndez (1992) los niveles son:

i. Nivel literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Podríamos dividir este nivel en dos:

- Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser: de detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la

acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla insertado.

- Lectura literal en profundidad (nivel 2)

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

ii. Nivel inferencial

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

. Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;

. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;

. Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;

. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;

. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;

. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

iii. Nivel crítico

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- . De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
- . De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
- . De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo;
- . De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y sólo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

iv. Nivel apreciativo

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores. Incluye:

- . Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio;
- . Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía;
- . Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.

- . Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, etc., pero este es un aspecto que requiere lectores más avezados, por lo que se aconseja practicarlos en cursos superiores.

v. Nivel creador

Creemos a partir de la lectura. Incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje. Cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, etc. Generando estas actividades lograremos que los alumnos se vinculen emocionalmente con el texto y originen otra propuesta.

c. Comportamientos en los procesos de la lectura

i. Comportamiento lector

De acuerdo con Colomer (1991), el comportamiento lector comprende y abarca lo siguiente:

*** Desarrollo de familiarización y seguridad respecto del texto**

Consiste en desarrollar las posibilidades de adecuación a la situación de comunicación y a sus finalidades de entrenamiento, placer, ampliación de la experiencia vital, adopción de formas de lectura. Los alumnos deben entender que la lectura literaria es una actividad de competencia personal que constituye su propio mundo y en el cual se desenvuelve en su experiencia de cuándo, dónde, cómo y con qué intención se lee literatura en la sociedad.

*** Aprendizaje de la actividad de construcción del sentido del texto**

Se requiere a) la selección de textos propuestos, sin llegar a la antología de los textos; b) la ponderación de los conocimientos previos del lector, porque la capacidad de comprender un texto depende de la posibilidad de relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales propios; c) la sistematización de la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura: anticipar, comprobar y controlar la significación obtenida.

ii. Comportamiento lingüístico

En las palabras de Colomer (1991), el comportamiento lingüístico comprende y abarca lo siguiente:

*** Desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas**

La familiarización y conocimiento, diversos géneros y modalidades del texto literario permiten activar los esquemas mentales y obtener una lectura comprensiva con mayor facilidad.

*** Apropriación de aspectos específicos del texto literario**

Se debe proceder a la selección de los conocimientos literarios necesarios y convenientes para que los alumnos aumenten su saber leer literario, además proceder a la programación de estos conocimientos a lo largo de la educación obligatoria, buscando los conocimientos implícitos y, progresivamente, los conocimientos explícitos.

d. Lectura en los niveles de enseñanza

Es muy importante la lectura en la vida escolar y extraescolar. Leer constituye en la actualidad uno de los objetivos esenciales del ciclo inicial, a la vez que se configura como un determinante del éxito escolar en los ciclos medio y superior de la EGB, por ceñirnos tan solo a la educación obligatoria (Solé i Gallart, 1987).

Los niños pasan de aprender a leer para aprender, en la medida de que buena parte de los contenidos vehiculados en la escuela cuenta con el texto escrito en la condición de soporte básico o auxiliar. Aprender a leer constituye una condición necesaria para el éxito escolar, no alcanzada por todos los alumnos. Buena parte de los problemas relacionados con la lectura se debe a la carencia de estrategias adecuadas que les ayudan a comprender lo que están leyendo; estas

dificultades se agravan cuando la lectura ya no sea un fin en sí misma, sino un instrumento para aprender, para asimilar conocimientos a partir de un texto (Solé i Gallart, 1987).

En su nivel, los niños aprenden a leer siguiendo una metodología especial, apropiada para su propio nivel. En este sentido, por ejemplo, Nodelman (1988: 285) declara: “Los buenos libros ilustrados, entonces, nos ofrecen lo que todo buen arte nos ofrece: mayor conciencia. La oportunidad, en otras palabras, de ser más humanos

e. Espacio donde se desarrolla la lectura

Para Borrero Pardo (2008: 5), la lectura y la escritura constituyen la base del desempeño exitoso de los niños en la escuela y en la vida. Según la encuesta de *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia* entre las personas que se declaran lectoras, la mayoría reconoce serlo gracias a la influencia de un maestro en la escuela. Lo que demuestra, por un lado, que a pesar de las dificultades de la escuela para generar hábitos lectores, es de todas maneras un espacio propicio para fomentar las prácticas de lectura y escritura que acompañarán a los individuos a lo largo de su vida. Por otro, que el aprendizaje de la lectura y la escritura es el resultado de una relación entre el maestro y sus estudiantes y no de un marco formal institucional. Estos hechos evidencian la necesidad de acompañar a los maestros en la construcción de estrategias de enseñanza de lectura y escritura, siempre mediadas por el entramado de la comunicación.

Las tareas y los procesos de lectura, en términos de aprendizaje, se dan a lo largo de toda la vida de la persona. Estas tareas involucran un conjunto de subprocesos, bastante complejos, coordinados entre sí, con el propósito de lograr los éxitos esperados. El trabajo debe realizarse en el aula de clase, considerando los aspectos para diseñar estrategias y actividades tendientes a tomar en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes, con el propósito de promover los avances en los procesos de lectura y escritura (Flórez Romero, Arias Velandia y Guzmán, 1988).

f. Actividades relacionadas con la lectura

i. Actividades relacionadas con la pre lectura

De acuerdo con la propuesta de Schmitt y Baumann (1989), las actividades relacionadas con la pre lectura son:

- Activar el conocimiento básico. Los alumnos deben utilizar lo que ya conocen sobre el tema.
- Hacer predicciones sobre el contenido. Pues resulta divertido hacer predicciones, con el propósito de promover la comprensión.
- Establecer propósito para la lectura. Toda lectura exige la presencia de un objetivo en la mente de cada lector. Así la lectura se focaliza.
- Generar preguntas. Antes de leer, los alumnos deben generar preguntas, con el propósito de contestarlas.

ii. Actividades relacionadas con la lectura dirigida

Para Schmitt y Baumann (1989), las actividades relacionadas con la lectura dirigida son:

- Resumir en diversos puntos. Revisar ideas principales encontradas en el texto de la lectura. Elaborar resúmenes, los cuales siempre contienen los puntos más importantes.
- Evaluar y hacer nuevas predicciones. Evaluar las predicciones mediante la nueva información obtenida, además aclarar cualquier problema, de esta manera se mantiene animada la participación y la discusión.
- Relacionar la nueva información con el conocimiento previo. Esta relación mejora la comprensión.
- Generar preguntas. Se debe animar a los alumnos para que se hagan preguntas, cuyas respuestas clarifican la comprensión, la discusión.

iii. Actividades relacionadas con la poslectura

Según la propuesta de Schmitt y Baumann (1989), las actividades relacionadas con la pos lectura son:

- Resumir la selección completa. Con el propósito de mejorar la comprensión y además facilitar el recuerdo sobre lo leído, los alumnos deben realizar la selección completa, relatando los puntos principales.
- Evaluar las predicciones. Con la información obtenida, los alumnos hacen la evaluación sobre las predicciones.
- Volver a establecer propósito para la lectura. Evaluar al final la satisfacción y el logro de los objetivos formulados anteriormente.
- Generar preguntas para la selección total. El profesor y los alumnos comparten la responsabilidad de formular preguntas, sobre los personajes, el problema, el objetivo.

g. Modelos, teorías y tipos sobre lectura

Fernández y Ramos Campos (1991) consideran modelos matriciales preponderantes –desde una perspectiva histórica–: neuropsicológico; correlacional y psicopedagógico; y cognitivo. De estos modelos han derivado otros enfoques, así surgen los modelos secuenciales, procesales, interactivo, modular. Los enfoques neuropsicológico y cognitivo –independientes e interaccionados, densos y complejos– dan lugar a las teorías más en boga en los años 80, aunque algunos autores persisten en los orígenes de la neuropsicología con las aportaciones de médicos y neurólogos: Broca, Bateria, Dejerine, Morgan, etc. (Romero, 1986). En este sentido, se entiende que la neuropsicología es *ciencia que investiga los fundamentos biológicos de la vivencia y del comportamiento* (Guttmann, 1976), partir de la moderna psicofísica (Krech, 1950): *el estudio de la relación entre la función cerebral y la conducta* (Hebb, 1949, Manga y Ramos, 1986b), generando una vasta investigación en áreas específicas de la neuropsicología clínica, neuropsicología del desarrollo, neuropsicología experimental o la neuropsicología de las dificultades de aprendizaje.

Para Fernández y Ramos Campos (1991), estos modelos han dado importancia a la etiología orgánica de los trastornos de la lectura, llámese déficit funcional o anatómica, o llámese retraso madurativo; en conjunción con los otros factores ya citados, implicados en conducta lectora. A partir de la fusión del enfoque neuropsicológico con el modelo cognitivo surgieron dos nuevas perspectivas en la nueva neuropsicología cognitiva,

a finales de los años 70 y principios de los 80: el modelo procesal y el modelo secuencial.

i. Modelo procesal

De acuerdo con Fernández y Ramos Campos (1991), en este modelo se enfatizan los conceptos *proceso* y *estructura*; el procesamiento de la lectura –en el sentido de información– se materializa mediante la conexión del input lingüístico con las estructuras lingüísticas cerebrales a través un procesador lingüístico específico.

Al respecto se produjo una polémica, la cual originó dos teorías divergentes: a) la *teoría unicausal*, quedan encuadrados en la neuropsicología clásica: Knights y Bakker (1976), Dalby (1979), Leong (1976), Orton (1937), Rourke (1976), otros en el enfoque cognitivo: Wagner y Torgensen (1987), Shankweiler y Crain (1988); b) la *teoría multicausal* (Fernández y Ramos Campos, 1991).

La primera teoría postula la dificultad lectora –ya sea denominada dislexia evolutiva o retraso madurativo– en la condición de una entidad unitaria; posteriormente se llega a cierto consenso en considerar la dislexia evolutiva, no como una entidad unitaria y homogénea, sino como una entidad, en la cual se pueden dar diversos subtipos disléxicos (Ramos et al. 1990). Dentro de este enfoque, Shankweiler (1986) defiende la independencia del aparato lingüístico, dividido en dos niveles de procesamiento: estructura y proceso, en relación con los demás órganos cognitivos, que presentan estructuras cerebrales específicas, subdividiéndose en diversos sistemas autónomos: fonológico, léxico,

sintáctico y semántico. Para Shankweiler (1986), las mayores dificultades de la lectura se presentan en el procesamiento de la memoria de trabajo y en las habilidades metalingüísticas requeridas en la ortografía, no en un déficit de las estructuras básicas del lenguaje; todos los síntomas de retraso en la lectura reflejan lo que Shankweiler denomina “déficit unitario subyacente” (Fernández y Ramos Campos, 1991).

En la teoría multicausal surgen dos tendencias. La primera denominada el enfoque de la doble vía. La segunda, el enfoque de la triple vía. Los autores, defensores de la teoría de la doble vía, postulan la existencia de dos rutas, o vías, de procesamiento de la información: a) la ruta directa o léxica, y b) la *ruta indirecta* o fonológica (Fernández y Ramos Campos, 1991).

En la defensa de Baddeley (1988) son dos rutas alternativas e independientes, sin conexión entre ellas; sin embargo, para Stuart y Coltheart (1988), la ruta fonológica es más importante en el aprendizaje de la lectura que la ruta léxica, ésta parece estar al servicio de la ruta fonológica; estas rutas, en un principio, fueron denominadas: “procedimiento sub-léxico” (ruta fonológica) y “procedimiento léxico”, denominada ruta léxica (Coltheart, 1987). Según estos autores, la alteración en una de las dos vías causará diferentes subtipos de dislexias adquiridas; por ejemplo, una alteración en la vía directa (léxica) dará como resultado una dislexia superficial si se altera el área encargada de las asociaciones grafema-fonema; si el sujeto no puede asociar las letras a su sonido correspondiente, la dislexia se denomina profunda. La alteración

en la ruta indirecta o fonológica es causa de la llamada dislexia profunda. La alteración en la ruta indirecta o fonológica es causa de la llamada dislexia fonológica: el sujeto presenta dificultad para leer palabras sin sentido.

Según Bryant e Impey (1986), parece existir una dificultad fonológica general entre los niños disléxicos, hipótesis apoyada por Frith y Snowling (1983), Baddeley et al. (1982), Bradley y Bryant (1978) y Bryant y Bradley (1980); postulan que los síntomas que pueden aparecer en las dificultades en la adquisición de la lectura, son exclusivos de las dislexias fonológica o superficial.

Por su parte, Bryant e Impey (1986) encuentran una estrecha relación entre la denominada dislexia fonológica y dislexia superficial con la hipótesis de Baron (1979) y Treiman (1984) sobre los “niños chinos” comparable a la primera dislexia y los “niños fenicios” comparable a la segunda dislexia.

Stuart y Coltheart (1988) replican las conclusiones aportadas por el modelo secuencial de Seymour (1984), modelo considerado de doble vía, dual léxico, cuyo procesamiento visual de la información se considera holístico-analítico: dualismo fonológico-léxico; para Seymour (1984), la dislexia fonológica surge por problemas fonológicos primarios, lo que altera el desarrollo del léxico alfabético y ortográfico.

Posteriormente, según Seymour (1987), se entra más de lleno en el modelo procesal, defendiendo la hipótesis de que el proceso básico de la lectura es una interacción de tres sistemas: el procesador visual, dividido

en tres subsistemas, analizador visual, ruta “m”, ruta “g”; el procesador fonológico, compuesto por dos subsistemas principalmente, “archivo fonémico” y “archivo de vocabulario”; y el procesador semántico, dividido en “atributos semánticos” y “comparaciones”. Proceso en el cual la ruta “m” (morfémica) juega un papel central en la ejecución del acto lector, porque mediante la ruta “m” se accede a los dos procesadores superiores (fonológico y semántico). A pesar de esta relación del modelo de Seymour con la Psicología procesal, y más en concreto con la teoría multicausal de la doble vía, los defectos de los que adolece su teoría secuencial reducen la validez de este modelo para explicar los comienzos del proceso lector (Stuart y Coltheart, 1988). Stuart y Coltheart (1988), con su estudio longitudinal, aportan nuevos datos para una teoría alternativa al aprendizaje de la lectura por etapas, sosteniendo que no siempre sucede éste a través de las mismas etapas; aunque esto ocurra así mayoritariamente, se dan casos en los cuales el orden de las etapas no es el preestablecido por los modelos secuenciales de Marsh et al. (1981), Frith (1985) y Seymour (1984). La limitación de la segmentación fonémica es inherente a los modelos secuenciales (Treiman y Baron, 1981); Stuart y Coltheart (1988), cuyos modelos entienden que la segmentación fonémica es la precursora de la adquisición lectora, además proponen como un significativo predictor de la edad lectora el estado o destreza fonológica, necesarios para el aprendizaje del acto lector (Fernández y Ramos Campos, 1991).

La teoría de la triple vía, más que un enfoque divergente sobre el aprendizaje de la lectura, respecto a la teoría de la doble vía, es una evolución, una matización de ésta; es consecuencia de las insuficiencias conceptuales de las que adolece la teoría de la doble vía para explicar la dislexia evolutiva (Morton y Patterson, 1980; Seymour, 1987). Concluyendo que la teoría de la triple vía propone es una subdivisión de la vía indirecta –fonológica– en dos; la *vía fonológica léxica* y la *vía fonológica no léxica*; además de la ya comentada vía directa o léxica, o también denominada visual-ortográfica (Mitchell, 1982; Paterson, 1981; Seymour, 1987).

ii. Modelo secuencial

En el modelo secuencial se enfatiza la evolución secuencial del aprendizaje del acto lector. Para los autores de este modelo, el aprendizaje de la lectura se da en una serie de etapas o fases; modelo, dentro del cual se ha encontrado tres teorías predominantes, con tres clasificaciones secuenciales diferentes. El modelo de Marsh et al. (1981) propone una teoría de cuatro etapas con énfasis en los factores cognitivos y evolutivos de la lectura. La primera etapa se denomina conjetura lingüística, según la cual, el niño, cuando lee, intenta adivinar el significado de una palabra desconocida, mediante su propio contexto lingüístico. La segunda etapa es discriminación de conjeturas, ampliación de la anterior, el niño utiliza estrategias de similaridad visual y lingüística. En tercera y cuarta etapa el niño es capaz de realizar una decodificación

jerárquica, el niño decodifica utilizando reglas convencionales y analogías (Fernández y Ramos Campos, 1991).

El segundo modelo, la Teoría de Frith (1985), propone tres fases en la adquisición de la lectura, identificadas mediante estrategias específicas. La primera fase implicaría estrategias logográficas, el niño reconoce palabras familiares utilizando sus características gráficas. En la segunda fase, de estrategias alfabéticas y la tercera fase, el niño utiliza *estrategias ortográficas*, analiza las palabras en unidades ortográficas sin necesidad de basarse en sus características gráficas ni en la conversión fonológica; las características semánticas y sintácticas determinan la concepción de la ortografía. Este modelo presenta dos problemas: su capacidad explicativa y la evidencia en la que se apoya; su capacidad es más descriptiva que explicativa, y la evidencia es bastante cuestionable, parece haber una cierta confusión de criterios sobre el rendimiento de los niños entre las etapas logográfica y alfabética (Torrey, 1979).

El tercer modelo, la teoría de Seymour (1984), está basado sobre los modelos de Marsh et al. (1981) y Frith (1985), a partir de los cuales, Seymour sugiere un modelo de tres etapas (al igual que en la teoría de Frith): la primera etapa, denominada logográfica, el niño discrimina visualmente las palabras a partir del vocabulario conocido. En la segunda etapa, llamada alfabética, el niño realiza correspondencias grafema-fonema y fonema-grafema, las correspondencias entre las letras y sus sonidos. En la tercera y última etapa, denominada ortográfica, el niño internaliza un sofisticado modelo de ortografía. Las diferentes teorías del

modelo secuencial se encuentran con evidentes limitaciones a la hora de explicar eficazmente el aprendizaje de la lectura; según estas teorías, todos los niños han de pasar a través de las mismas etapas y en el mismo orden, lo que no tiene por qué ser así (Fernández y Ramos Campos, 1991).

Existen evidencias de niños con una evolución secuencial diferente en el orden y en la edad de paso de una etapa a la otra (Stuart y Coltheart, 1988); por otra parte, el paso de una etapa a la otra queda muy poco clarificado en las tres teorías; ninguna de ellas explica ni operativiza con criterios homogéneos y coherentes como ocurren estas transiciones secuenciales (Fernández y Ramos Campos, 1991).

h. Tipos de lectura

Isabel Solé establece la siguiente tipología:

i. Lectura científica

Es necesario hablar de lectura científica porque tratándose de realizar una investigación científica, no es útil o suficiente la lectura común y corriente que hace la mayoría de las personas, lectura sin profundidad y generalmente sin propósito específico, aparte de la recreación o la necesidad de informaciones superficiales. En cambio para realizar una investigación es necesaria una lectura mucho más profunda y el lector – investigador tiene que aprender a utilizar correctamente los materiales de estudio: libro, revista, mapas, diagramas, tablas, organigramas, cronogramas, etc. Tiene que aprender a leer entre líneas y a extraer con

facilidad las ideas principales de un escrito separando lo principal del objetivo.

ii. Lectura receptiva

Es la capacidad de realizar la mejor cantidad de ideas, para luego agruparlas y si amerita la situación, sacar una conclusión, como en una charla pero con lectura.

iii. Lectura rápida

Cuando es total pero poco profunda ya que sólo se busca una visión de conjunto o de información general.

iv. Lectura informativa

Es la que se lleva a cabo a través de la lectura de periódicos, revistas, obras de divulgación o documentación, novelas, ensayos, etc. Este tipo de lectura suele ser rápida y la atención difusa.

El lector determina aquellos detalles que más le llaman la atención, por ejemplo: al leer el periódico se separan en aquellas noticias cuyos títulos le interesan. Existen dos maneras de atribuir dentro de este tipo de lectura:

Explorativo.- En la que se pretende obtener una vista general.

Inquisitiva.- En la que se buscan determinados detalles o datos

i. Niveles de alfabetización mediante la lectura

En el nivel mínimo están quienes son analfabetos, no saben leer ni escribir, convertido en un indicador de la presencia de un país pobre e

inculto. Los países han ido superando corrigiendo esta problemática, expresada en la presencia de analfabetos (Braslavsky, 2005).

En cambio, en el segundo nivel funcional están quienes saben leer y escribir con menos perfección, quienes apenas descifran los textos, sin comprender el simbolismo de la escritura. En este sentido, los investigadores admiten que en todos los países, sin excepción, los programas de educación destinados a la población en general, a las mayorías, sólo se han propuesto cumplir la denominada alfabetización funcional, concepto que se originó en Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial, cuando un gran número de reclutas sabía leer, en un nivel que no les permitía actuar como soldados efectivos (Braslavsky, 2005).

En este contexto, se ha establecido las diferencias entre las normas mínimas de instrucción y la alfabetización funcional. Las primeras comprendían técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con su nombre. Por su parte, la alfabetización funcional involucra a quien es capaz de leer y escribir un párrafo, una carta con los requisitos formales en cumplimiento de sus deberes ciudadanos; para lograrla se necesitan tres años de educación formal. Al respecto, la UNESCO (1978) perfeccionó el concepto incluyendo dos condiciones: la habilidad en lectura y escritura, y un dominio de las mismas (Braslavsky, 2005).

El nivel funcional permite leer textos simples: artículos fáciles de revistas y periódicos barriales. El nivel de *lectura avanzada* refiere la capacidad de leer textos escritos abstractos, con pensamiento crítico y

manejo de recursos para solucionar problemas mediante el procesamiento de información compleja. La lectura avanzada se relaciona con la comprensión que supera la meta de la comprensión pasiva, se trata de la *comprensión activa*, en la cual intervienen el autor, el lector, el texto y el contexto. Para alcanzar el nivel de lectura avanzada se requerirían once o doce años de escolarización (Braslavsky, 2005).

2.2. Estrategias metodológicas

La Metodología es la ciencia que se encarga del método utilizado para descubrir, sistematizar o transmitir el saber: conocer, hacer, ser y convivir; es usada desde la antigüedad. Siempre se habló de métodos en todos los campos del saber humano y por consiguiente de la ciencia o tratado de los métodos: la metodología, en cambio, la denominación didáctica aparece recién con Ratke y es fundamentado por Comenio (1567) en su Didáctica Magna. Y la denominación dirección, Gonzáles y Alfredo Aguayo empezaron a utilizarla como términos sinónimos de Didáctica y Dirección del Aprendizaje.

Los instrumentos metodológicos son de carácter variable, según la naturaleza de la relación docente-alumno y el contenido a transmitir. Ahora no se admite ya la teoría del método único, de validez universal, capaz de enseñar todo a todos. En atención a las diferencias individuales de estudiantes y docentes no tienen cabida los métodos rígidos, puros, estereotipados, que conducen a la rutina metodológica. Cada docente debidamente habilitado puede y debe habilitar su propio método en base a su preparación, experiencia y creación profesional. Tiene el compromiso

de rebuscar un mejor método, más adecuado y operante, concordante con la moderna tecnología educativa y la realidad concreta en que labora.

Los instrumentos metodológicos que requiere el docente y que puede adaptarlos de acuerdo a su idiosincrasia, los intereses y necesidades de él, son los siguientes:

a) Por la forma de razonamiento.

- Instrumentos deductivos.
- Instrumentos inductivo

b) En atención a la coordinación de las líneas de acción educativa

- Instrumentos psicológico
- Instrumentos lógico

c) En relación a las actividades del educando.

- Instrumentos pasivos
- Instrumentos activos

d) En cuanto al tratamiento de las líneas de acción educativa.

- Instrumentos de globalización
- Instrumentos de correlación
- Instrumentos de autonomía

e) En relación al trabajo del educando

- Instrumentos de trabajo grupal
- Instrumentos de trabajo colectivo
- Instrumentos mixto de trabajo

f) Por la relación educador-educando.

- Instrumentos individualizado

- Instrumentos colectivo
- Instrumentos recíproco

a. Talleres de lectura

Con la denominación taller de lectura nos referimos aquí a una dinámica que desarrolla el acto de leer de forma específica (son actividades que tienen como razón de ser el ejercicio lector), práctica (se experimenta el encuentro directo con textos de diferente naturaleza), colectiva (frente a la lectura solitaria, predominan las propuestas de trabajo cooperativas) y lúdica (muchos de los talleres ofrecen la posibilidad de ser planteados como juego o como ruptura del trabajo cotidiano).

Estos talleres nacen con la intención de ser un material didáctico de uso directo. Cualquier docente puede elegir uno de ellos, obtener aquí la ficha que lo desarrolla (donde encontrará el título, el tamaño y la edad del grupo al que se recomienda, los objetivos, el proceso de realización del taller, el papel del animador y las áreas relacionadas) y aplicarlo en el aula cuando considere conveniente.

Cada taller se recomienda para determinadas áreas del currículo (aludidas en el apartado "áreas de conexión") con las que guarda relación. En ellas la dinámica del taller puede emplearse para desplegar las múltiples aplicaciones de la competencia lectora desde contenidos específicos del área.

Simplificando al máximo la tipología textual, utilizamos aquí una clasificación que nos sirve para agrupar los talleres en tres grandes bloques fundamentales caracterizados por la intención de la lectura que se propone:

- a) textos literarios (caracterizados por una intención estética);
- b) textos informativos (cuya esencia es la transmisión de información y opinión sobre la realidad).
- c) textos prácticos (nacidos con una función eminentemente pragmática o utilitaria).

- | | |
|-------------|---|
| Lectura | • esto es una crónica |
| informativa | • ¿qué dice la prensa? |
| | • un reportaje interesante |
| | • ¡menuda noticia! |
| | • me encanta la entrevista |
| | • leo la crítica |
| | • así se hace un dossier de prensa |
| | • el periódico de época |
| | • yo me imaginé ser o estar junto a ... |
| | • leer e investigar sobre el entorno geográfico |
| | • consulto la enciclopedia |
| | • ojear el periódico |
| | • hace más de cien años |

- Lectura
- atiendan al guía
- práctica
- lea las instrucciones de este medicamento...
 - manual de instrucciones
 - como se hace la tarta
 - el diccionario también se lee
 - un impreso en el avión
 - técnicas de estudio
 - ya sé leer
 - leo problemas de matemáticas
 - así preparo mi examen
 - la emoción de conducir
 - la envoltura de los libros

b. Equipos de lectura

Elías (2006) propone dos métodos:

i. Trabajo en grupo colaborativo.

Cohesionan al grupo, incrementan la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la capacidad argumentativa; la apertura a nuevas ideas, procedimientos y formas de entender la realidad; multiplican las alternativas y rutas para abordar, estudiar y resolver problemas.

Por ejemplo: es posible coordinar la elaboración de una gaceta bimestral, una antología o el periódico mural; para este proyecto cada integrante del grupo deberá cumplir una actividad específica.

ii. Phillips 66

Consiste en dividir un grupo grande (una clase), en sub grupos de seis personas cada uno, para dialogar sobre un tema, durante seis minutos, llegando a conclusiones.

El nombre de la técnica alude al de su creador: Donald Phillips, y 66 viene de 6 personas que integran los grupos y 6 minutos que dura el evento.

Ventajas:

Obliga a participar a todos los miembros del grupo en el diálogo.

A obtener la opinión de todos, en un tiempo breve, lo que educa la concisión y el laconismo.

Desarrolla la capacidad de síntesis y concentración al permitir a cada uno ver el conjunto del tema en debate y no distraer la atención en ningún momento.

Ayuda a superar inhibiciones y poder hablar dentro del grupo.

c. Otras estrategias

i. Estrategias de videojuegos

Para Esnaola Horacek (2003), una de las estrategias para la lectura son los llamados “videojuegos”, que consiste en generar la actividad lúdica en un espacio privilegiado para desarrollar el aprendizaje, en el contexto de que los juegos y los juguetes educan en usos, costumbres y lecturas sobre la realidad, especialmente para los niños en sus aprendizajes de lectura. Los videojuegos son eminentemente audiovisuales, cuya información semántica configura un universo de

sentido, permitiendo que los jugadores aprehendan a partir de sus propios mundos posibles.

Por otro lado, los procedimientos lúdicos establecen una interpretación posible función de darle un sentido coherente. En este sentido, la narrativa del videojuego requiere la participación del jugador, quien hace uso de sus archivos de mundos posibles para interpretarlo (Esnaola Horacek, 2003).

ii. Los mapas conceptuales

En el lenguaje de Novak y Gowin (1988), la elaboración de mapas conceptuales es una técnica destinada a manifestar conceptos y proposiciones, entendiendo que el aspecto más distintivo del aprendizaje es la notable capacidad de emplear símbolos orales o escritos para representar lo que percibimos. Es importante el papel explícito del lenguaje en el intercambio de información para comprender el valor y los objetivos de los mapas conceptuales y, en realidad, para enseñar, especialmente para encontrar el llamado *significado percibido* en la experiencia del alumno en mayor o menor medida en su intento de captar y tener la profundidad del nuevo concepto, de las nuevas relaciones proposicionales, incluso sobre el impacto que tengan en su percepción los significados conceptuales. Resulta muy difícil pensar en las ideas nuevas, poderosas y profundas; se necesita tiempo y alguna actividad mediadora.

En el contexto de los mapas conceptuales, el pensamiento reflexivo se constituye en un quehacer controlado, que consiste en llevar y traer conceptos, uniéndolos y volviéndolos a separar. Los estudiantes

necesitan practicar el pensamiento reflexivo. Así construir y reconstruir mapas conceptuales y compartirlos constituye un esfuerzo solidario en el pensar (Novak y Gowin, 1988).

Los mapas conceptuales pueden servir de “taquigrafía”, para tomar notas sobre la lectura de artículos, trabajos que aparecen en periódicos, revistas y publicaciones especializadas. Es decir, después de una rápida lectura de un artículo, se requiere volver atrás y rodear con un círculo los conceptos y proposiciones claves, además construir un mapa conceptual en el cual se representen ordenados jerárquicamente. Un mapa conceptual permite identificar los conceptos y/o proposiciones claves, además reformular de manera resumida los principales puntos del artículo. En este proceso de aprendizajes, la organización jerárquica de mapas conceptuales regula el significado de las ideas contenidas en el artículo de manera estructurada, para recordar fácilmente las ideas esenciales del artículo y repasar la información presentada en él (Novak y Gowin, 1988).

iii. Estrategia del software

De acuerdo con De Corte (s/f), en la enseñanza del *lenguaje* prevalecieron en forma constante los programas orientados a practicar las reglas de gramática y silabeo; no se había construido algún software para apoyar los aspectos más esenciales de lectura y escritura, especialmente la comprensión y la comunicación. Sin embargo, como se dice en el informe de Becker (1991) con datos de USA, se genera una tendencia, desde finales de los 80, hacia el uso del procesador de palabras,

convertida en una significativa actividad apoyada con computador, especialmente a nivel de los colegios.

El interés se manifestó en cómo usar un procesador de palabras, más que cómo mejorar la habilidad del estudiante para expresar sus ideas mediante la escritura. De acuerdo con el argumento de Bates (1994), las nuevas tecnologías de la información han tendido a estar en los negocios y en la industria. La mera estrategia de añadir el uso del computador en educación no produce mejoras en calidad y en logros del aprendizaje. La ineficiencia de esta estrategia se explica en que la aplicación de esquemas y prácticas producen, en los aprendices, una actividad mental de bajo nivel, además no explotan el potencial específico del computador: su posibilidad interactiva y su capacidad para la presentación de datos (Makrakis, 1988).

iv. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas se refieren al “conocimiento sobre el conocimiento”, cuyos objetivos, explícitos o implícitos, quedan implicados en la puesta en marcha y control a los procesos cognitivos del individuo, variables de en gran medida de una situación a otra (Flavell, 1970). Las estrategias metacognitivas se generan a partir de la observación sobre el procesamiento y la memoria, implica reflexión sobre la propia percepción, comprensión, memoria y demás procesos, así estos conocimientos suelen denominarse: metapercepción, metacomprensión, metamemoria, siendo metacognición el término supraordenado (González Fernández, 1994).

El conocimiento metacognitivo incluye varias categorías del conocimiento: sobre sí mismo, sobre las tareas, sobre las estrategias. Las experiencias metacognitivas son vivencias, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, constataciones relacionados con las tareas cognitivas, pueden ocurrir antes, durante y después de la lectura. Pues en cualquier caso, les sirve de base el conocimiento cognitivo (González Fernández, 1994).

La supervisión, por su parte, parece una subclase especial de esta categoría por ser muy elaborada y aplicada, en forma consciente y deliberada. Es la actividad que consiste en examinar las propias experiencias, con el propósito de dirigir el pensamiento y tomar decisiones (González Fernández, 1994).

En relación con las estrategias metacognitivas, a continuación se ofrecen algunas reflexiones muy importantes:

- i. Los responsables del entrenamiento deben analizar los procesos implicados en la lectura y el estudio, además estar dispuestos a dedicarles tiempo de instrucción (Garner, 1987; Winograd y Johnston, 1987).
- ii. El análisis facilita la elección de estrategias entre el gran número de actividades que pueden potenciar aspectos específicos de comprensión (Rothkopf, 1988).
- iii. Para que sean eficaces los peores lectores, la instrucción debe ser directa y prolongada: a) estructurar cuidadosamente las tareas en etapas fácilmente alcanzable; b) seleccionar los materiales y textos adecuados;

- c) proporcionar a los alumnos una información detallada sobre la realización de tareas, con abundantes ejemplos; d) hacerles abundantes preguntas y brindarles numerosas oportunidades para la práctica activa; e) proporcionarles feedback y corrección inmediatos, sobre todo cuando se aprende material nuevo; f) supervisar en forma activa los progresos realizados (Duffy y Roehler, 1989).
- iv. Debe analizarse ante los alumnos cada estrategia, en voz alta, en forma detallada, en etapas y sub etapas (Garner, 1987)
- v. Para un gran número de autores (Beck, Mckeown y Gromoll, 1989; Duffy y Roehler, 1989; Schallert, Alexander y Goetz, 1988), los materiales y libros de texto no favorecen el desarrollo evolutivo de las estrategias, no promueven la restauración ordenada de los contenidos, tampoco favorecen al profesor en la creación de condiciones ambientales para el “aprendizaje condicional” (Paris y Byrnes, 1989).
- vi. Para muchos autores es especialmente importante que la enseñanza sea explícita (González Fernández, 1994).
- vii. De acuerdo con muchas teorías del aprendizaje, los alumnos reestructuran la información que reciben de acuerdo con sus esquemas previos; los sujetos, con independencia de su nivel lector, creen que determinadas estrategias (poco útiles) son muy eficaces porque las utilizan muchos de sus compañeros (Levin, 1986).

v. Pluralidad de metodologías

De acuerdo con esta perspectiva, el grupo de trabajo denominado Literaturas Españolas y europeas: del Texto al Hipertexto (L.E.E.T.HI)

apuesta por la diversidad crítica, punto de encuentro en el cual convergen lenguas, culturas e identidades de Europa del siglo XXI. En este contexto, no en vano, la literatura europea está asentada en parámetros de fragmentación, descanonización, hibridación y construccionismo (Hassan: 1986). Estos parámetros no son aspectos negativos para el desarrollo y difusión de la literatura europea, son un buen aliado para la supervivencia en el mundo de las diferencias (Colón, Díaz-Corrales, García, Gimber, Romero y Sanz, s/f).

De esta manera, la sugerencia para organizar la sobreabundancia interpretativa es apelar al pluralismo metodológico. En este sentido, la superación del juicio crítico, con la mirada alterna y diferente, convierte el pluralismo en la facultad ética de la diversidad cultural. Al respecto, Wayne Booth, en su libro *Critical Understanding: the Powers and Limits of Pluralism* (1979, citado por (Colón y otros, s/f).), y Darío Villanueva (1994) cuestionan las limitaciones de cada escuela crítica, además proponen un discurso mediante el desarrollo y complementariedad de las diferencias, entendiendo que el pluralismo consiste en que las reflexiones críticas sólo se juzgan en el marco del discurso teórico, además los métodos críticos son complementarios e incorporan actualidad y validez en el presente de la interpretación (Colón y otros, s/f).

Por eso existe una necesidad: crear *guías* concebidas siguiendo distintas escuelas interpretativas que abarquen desde el tradicional estudio filológico de los textos hasta las teorías formalistas y estructuralistas, incluso los más recientes estudios postestructuralistas,

culturales, polisistémicos o traductológicos. De esta manera se ofrece al alumno una diversidad de puntos de vista que ayuden a construir una visión integradora sobre los estudios literarios, además ayuden a ejercer una lectura consciente sobre los mecanismos del texto que permiten una construcción de sentido (ideológico, simbólico, estético) en cada una de las coordenadas de lectura. En efecto, el texto literario será mostrado en su desplazamiento en el tiempo y en el espacio, saltando así las barreras nacionales y temporales (Colón y otros, s/f).

vi. Estrategias cognitivas

a. Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo

De acuerdo con Gaskins y Elliot (s/f), las estrategias de adquisición del sentido y rememoración que se subrayan en Benchmark son las siguientes:

- i. Explorar. Echar una mirada al material asignado para formar un marco mental o esquema. Leer la sección introductoria, los epígrafes en negrita y el resumen del capítulo y estudiar los mapas u otros gráficos.
- ii. Acceder al conocimiento previo. Pensar o recordar lo que se conoce en el marco mental desarrollado durante el proceso de exploración.
- iii. Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos. Qué información se presentará, basándose en el marco mental desarrollado mientras se examinaba el material y en el conocimiento anterior, establecer motivos para procesar la información.
- iv. Comparar. Vincular nueva información con lo que se sabe, generar similitudes y diferencias dentro de la nueva información.

- v. Crear imágenes mentales. Hacer un cuadro mental para visualizar lo que se está procesando. Los alumnos visualizarán mentalmente algo similar a un programa de televisión y advertir que cuando el cuadro se vuelve borroso hay una falla en la comprensión.
- vi. Hacer inferencias. Recoger hechos sobre una situación de la información y combinarlos con información o creencias tenidas para generar conclusiones: por qué alguien respondió de una forma, cómo se produjo un acontecimiento.
- vii. Generar preguntas y pedir aclaraciones. Formular preguntas sobre la información presentada, para que los alumnos respondan en la medida de que avanzan en la presentación, arribando a la claridad y aclaraciones.
- viii. Seleccionar ideas importantes. Identificar el problema de la acción en una historia, los personajes principales y los rasgos de carácter, el escenario y la resolución del problema.
- ix. Elaborar ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones. Contarse a sí mismo, visualizar ejemplos de las ideas que se presentaron, cuando parece importante para la comprensión y/o memoración, pensar en qué sentido la información es similar a la información que se conoce (situaciones), inclusive advertir en qué sentido es diferente de una situación similar.
- x. Evaluar ideas en el texto, la conferencia, la película. Desarrollar un conjunto mental para pensar críticamente sobre el objetivo y el punto de vista del autor.

- xi Parafrasear o resumir para representar la sustancia de la información. Enunciar la sustancia de lo que se presentó con sus propias palabras, omitiendo ideas repetitivas y usando categorías supraordinadas para agrupar conceptos similares.
- xii. Monitorear el avance/logro de objetivos. Confirmar predicciones, identificar brechas en el conocimiento o comprensión, ampliar el aprendizaje a nuevas preguntas, adoptar una acción correctiva si es necesario.
- xiii. Clasificar información sobre la base de atributos. Agrupar ideas vinculadas en algún sentido y etiquetarlas.
- xiv. Identificar relaciones y modelos. Establecer las relaciones y los modelos causa/efecto, orden temporal, todo/parte, de mayor rango/de menor rango.
- xv Organizar ideas claves. Hacer gráficos, esquemas, listas secuenciales, como manera de organizar la información.
- xvi. Transferir conceptos a nuevas situaciones. Demostrar comprensión con la capacidad de transferir el conocimiento aprendido a una situación similar y nueva.
- xvii. Ensayar y estudiar. Revisar apuntes, tareas e interrogatorios; integrar apuntes en un esquema; repetir las ideas principales, componer y responder preguntas de un ensayo; predecir y responder preguntas objetivas; desarrollar instrumentos mnemotécnicos.

b. Estrategias para la producción de conocimiento

Según el modelo de Marzano y otros (1988, citados por Gaskins y Elliot, s/f), la producción o aplicación de conocimiento incluye componer, resolver problemas, tomar decisiones e investigar, cuyas estrategias son las siguientes:

- i. Reconocer, identificar o admitir un problema.
- ii. Definir o analizar el problema.
- iii. Decidir sobre un plan.
- iv. Poner en funcionamiento el plan.
- v. Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución.

La investigación científica utiliza la resolución de problemas y la toma de decisiones (Marzano y otros, 1988, citados por Gaskins y Elliot, s/f). Las estrategias para la indagación científica, sumadas a las cinco anteriores, incluyen las siguientes:

- i. Acceder a lo que ya se sabe sobre el problema.
- ii. Generar hipótesis.
- iii. Probar hipótesis.
- iv. Enunciar conclusiones.

vii. Método de los proyectos

De acuerdo con Camps (1995:22 y 23), para Kilpatrick,

Un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de llevar a cabo alguna cosa que interesa. El trabajo se organiza a partir de un problema que se quiere aclarar, de una tarea que se quiere llevar a cabo. Kilpatrick¹ (Abbagnano y Visalberghi, 1957: 646) distingue cuatro tipos de proyectos: el “proyecto productor”, orientado a realizar algo práctico, el “proyecto consumidor”, que se refiere siempre al goce estético el “proyecto

problema”, que se propone satisfacer una curiosidad intelectual y que nace, en general, de proyectos de los dos tipos anteriores porque “cualquier propósito de producir, sobre todo si tiene un carácter educativo, implicará ciertas dificultades que a su vez estimularán el pensamiento”, y, por último “el proyecto de adiestramiento” o “de aprendizaje específico” que se propone conseguir un cierto grado de pericia o habilidad.

Un proyecto de composición escrita es una propuesta de producción global con finalidad comunicativa, teniendo en cuenta los parámetros de la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje; se formula en la condición de un “proyecto de producción” y un “proyecto problema” (Camps,1995).

En la opinión de Petitjean (1981), existen dos razones para la adopción del proyecto en la didáctica de la composición escrita: 1) en este sentido, el trabajo mediante proyectos deja a los aprendices en situaciones de comunicación para descubrir la funcionalidad de los escritos; y 2) además los deja en situaciones de aprendizaje para formar conciencia y dominio de capacidades necesarias en la realización de las actividades de escritura.

viii. Estrategias para promover la formación de lectores desde la escuela

La formación de lectores en la escuela es responsabilidad de todas las áreas y de todos los profesores, no debe reducirse al trabajo realizado al interior del aula. Esta misión exitosa es responsabilidad de todos los actores de una institución educativa: profesores y administradores, a partir de todas las áreas del currículo, con el propósito de formar un buen lector, además crear los espacios institucionales que hagan posible el acceso a

los libros y la lectura. En el proyecto educativo institucional claramente debe quedar expuesto el compromiso de la institución con la formación de sus estudiantes como lectores y escritores, para que exista una conciencia colectiva de esta responsabilidad, se evite así esfuerzos y acciones aisladas (Hurtado V., Serna H. y Sierra J., 2008).

La problemática planteada por la formación del lector, lejos de ser específica de determinados grados, es común a toda la institución escolar. El desafío de darle sentido a la lectura tiene entonces una dimensión institucional y, si esta dimensión es asumida, si la institución como tal se hace cargo del análisis del problema, si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlo, comienza a hacerse posible acortar la distancia entre los propósitos y la realidad.

En efecto, los proyectos institucionales permiten instalar en la escuela –y no sólo en el aula– un “clima lector” que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando insensiblemente no sólo a los niños, sino también a las familias (Lerner De Zunino, 1996, 21).

Los espacios institucionales para promover la formación de los estudiantes en la condición de lectores son: la biblioteca escolar, la hora del cuento, el poema, la novela, el teatro, el periódico y noticiero escolar, los afiches, las carteleras, los seminarios sobre autores y la implementación de los proyectos de aula: una forma de promover la necesidad de leer en forma significativa y natural, la realización de un proyecto de aula, permite integrar las áreas del conocimiento, vincular la escuela con la comunidad, facilitando que los estudiantes descubran la función social y comunicativa de la lengua escrita (Hurtado V., Serna H. y Sierra J., 2008).

Sobre la importancia de los proyectos relacionados con la lectura en las instituciones educativas, Lerner (1996: 10) plantea:

Los proyectos deben dirigirse hacia el logro de alguno (o varios) de los propósitos sociales de la lectura: leer para resolver un problema práctico (hacer una comida, utilizar un artefacto, construir un mueble); leer para informarse sobre un tema de interés (perteneciente a la actualidad política, cultural, etc., o al saber científico); leer para escribir, es decir, para profundizar el conocimiento que se tiene sobre el tema del artículo que uno está escribiendo o de la monografía que tiene que entregar; leer para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo (la dirección de alguien, el significado de una palabra, etc.); leer por el placer de ingresar a otro mundo posible.

d. Problemas en el área del lenguaje y alternativas

Tabla 2. Problemas en el área del lenguaje y alternativas

Grado	Problemas	Actividades y propuestas	Tiempos
1°	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de madurez y estimulación. • Falta de apoyo en casa. • Características de cada niño. 	Motivar la lectura: <ul style="list-style-type: none"> • Poniendo al alcance el material de lectura. • Trabajando estrategias de predicción, anticipación e inferencia. • Solicitando la participación de los padres para leer a los niños. 	Mensual y permanentemente
2°	<ul style="list-style-type: none"> • No hay apoyo • No tienen hábitos de estudio • No leen con fluidez. • Comprensión deficiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura diaria individual y grupal. • Comentar la lectura • Contestar preguntas. • Apoyo de los padres. 	Periódicamente.
3°	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita. • Comprensión lectora. • Difícil trabajar en equipo. • Falta de apoyo en casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo en grupo. • Variar las actividades procurando hacerlas atractivas al alumno. • Invitar a participar a los padres. 	Periódicamente.

4°	Falta de práctica y de estrategias para mejorar la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la lectura en voz alta y en silencio. • Instituir el viernes de lectura. • Rotar los libros. • Organizar tiempos para juegos, películas y cuentos. • Trabajar diversas estrategias de lectura: identificación de ideas principales, técnica de subrayado, sinopsis y conceptualización. 	Durante clases y viernes de lectura
5°	Falta de interés de niños y papás. Falta de respeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar la aplicación de diversos valores en hechos cotidianos. • Reforzar los valores a través del periódico mural. • Constancia y dedicación del maestro (todos grados). • Convocar a los padres para participar en tiempos especiales durante las juntas bimestrales, con apoyo de USAER y psicólogas. 	Mensual y bimestral.
6°	<ul style="list-style-type: none"> • No hay secuencia en el programa. • Falta de conocimientos. • Falta de interés y responsabilidad de padres y alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con contenidos básicos. • Retroalimentar conceptos. • Hacer consciente al alumno. • Apoyo de dirección y padres. 	Constantemente

Fuente: Jiménez y Jiménez (2008: 200 y 201). Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria

Tabla 3. Estrategias y actividades de trabajo en el aula

Grado	Objetivos	Acciones –tiempos
1°	Promover en los alumnos el interés por la lectura para mejorar la comprensión lectora y favorecer la expresión oral y escrita, con el apoyo de los padres de familia.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de un cuento por equipo en donde el padre de familia lo lea y los niños lo representen al grupo. • Papá e hijo lean un cuento y ambos lo cuenten al resto del grupo, utilizando imágenes (papá ayuda con el dibujo y el niño explica). • Trabajo semanal.
2°	Que los alumnos mejoren su comprensión lectora a través de diversas actividades que fomenten los valores, incluyendo a todo el personal de la comunidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante todo el ciclo escolar procurar lecturas acordes con sus intereses. • No imponer ni forzar lecturas y tiempos. • Elaborar preguntas mediante la predicción, anticipación e inferencia. • Realizar lecturas dirigidas en las cuales se comenten las actitudes, comportamientos y características de los diversos personajes que intervengan en un cuento, historia, fábula e incluso televisión. • Realizar un taller con alumnos y padres una vez al mes, con el propósito de promover el interés y apoyo de los padres para mejorar la comprensión lectora y los valores en sus hijos. • Trabajar con lectura en episodios para que se vayan comentando las actividades y valores de los personajes. • Posteriormente el alumno ha de elegir a un personaje que presente un valor ético, para describirlo a través de una pequeña redacción e ilustración. • Leer al resto del grupo las producciones.
3°	Fomentar los valores a través de la lectura y la expresión escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer cuentos a los alumnos diariamente (10 minutos). • Designar un día especial a la lectura. • Hacer funcional el programa de Rincones de Lectura. • Utilizar objetos atractivos para contar los cuentos. • Utilizar lecto-juegos. • Elaborar collages.
4°	Que los niños adquieran el gusto por la lectura con el apoyo de los padres y maestros, para lograr todo el	<ul style="list-style-type: none"> • Leer cuentos a los alumnos diariamente (10 minutos). • Designar un día especial a la lectura. • Hacer funcional el programa de Rincones de Lectura. • Utilizar objetos atractivos para contar los cuentos. • Utilizar lecto-juegos. • Elaborar collages.

	Proceso de la expresión oral y escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Que los padres compartan los libros de la biblioteca con sus hijos. • Realizar talleres con padres y alumnos dos veces al año, con el propósito de orientar el apoyo que pueden brindar los padres a sus hijos.
5°	Fomentar los valores mediante la lectura y la expresión oral.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechar las situaciones cotidianas que se presentan en el aula para propiciar la reflexión sobre valores; crear situaciones en las que los alumnos practiquen los valores. • Se propone que las lecturas sean fábulas en un principio • (retomar el programa 200 días, 200 lecturas, ajustándolo). • Que los padres, maestros y alumnos propongan • lecturas para valorar las actitudes de los personajes • (lecturas previas de padres con alumnos, cuestionarios • en el aula, guías para que los alumnos expresen sus opiniones sobre las actitudes de los personajes)
6°	Propiciar en el alumno el interés por la lectura a través de textos atractivos e interesantes para cada uno de ellos.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionarles libros con textos que soliciten para comentarlos sin censura • Por equipo dárseles a leer y que los comenten en el grupo. • Propiciar el debate, comentarios, preguntas, dudas y respuestas

Fuente: Jiménez (2008: 202 y 203). Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria.

e. Ideas para leer y escribir en el siglo XXI

Cassany (2004), en el proceso de leer y escribir, comparte seis ideas muy importantes:

1. Abrir el aula a la realidad escrita del entorno. La gran diversidad de escritos de la calle, de la biblioteca, de la comunidad, entre en el aula.

Los chicos y chicas aprendan a leer y escribir lo que van a comprender en su vida, aprendan a escribir lo que el futuro les va a pedir, descubran el poder que tiene la lectura y la escritura.

2. Poner énfasis en el significado y en la interpretación. Leer significa comprender y escribir, hacer comprender. Lo apasionante es comprender lo que piensan los otros; lo fascinante de escribir es descubrir que los otros pueden leernos.
3. Leer y escribir en cooperación. Leer y escribir no son tareas individuales. Sí son procesos mentalmente individuales los actos de reseguir con los ojos un escrito y decodificar el significado de cada palabra y visualizar en la pantalla una tras otra las letras de una oración. Leer y escribir es interpretar el significado de una palabra en cada contexto, buscar ideas y organizarlas con coherencia.
4. Hablar para leer y escribir. Leer y escribir no son tareas silenciosas. Al compartir con un colega la interpretación de un texto, autores y lectores verbalizan su pensamiento, lo contrastan con otros puntos de vista, lo razonan y justifican. Hablar constituye una poderosa herramienta para construir, negociar y socializar el significado; permite desarrollar los procesos cognitivos implicados en el uso del lenguaje.
5. Poner énfasis en el proceso. Leer no consiste en oralizar o subvocalizar un texto en carrerilla hasta el final; escribir no consiste en completar hojas en blanco. Comprender exige releer varias veces, intercambiar impresiones con otros, revisar las primeras hipótesis, matizar

constantemente lo que se entiende; requiere hacer borradores y correcciones, elaborar ideas personales, adaptarse a cada audiencia.

6. Leamos y escribamos con los chicos. Los docentes son los lectores y los escritores más expertos al alcance de los alumnos. Deben leer y a escribir con los alumnos, deben mostrar en vivo cómo se lee y entiende un texto, cómo se equivoca, cómo se consulta el diccionario, cómo se formula hipótesis y luego se confirma o deshecha, cómo se relee y corrige, cómo se buscan ideas, cómo se hace un mapa mental, cómo se revisa un primer borrador, cómo se reformula el texto paso a paso. El aula es un espacio vivo, en un taller de experimentación donde los alumnos puedan sentir el significado de las letras.

f. Perspectivas sobre la lectura: estratégica y evaluativa

Tabla 4. Perspectivas sobre la lectura: estratégica y evaluativa

Perspectivas sobre la lectura	
Perspectiva estratégica	Perspectiva evaluativa
El conocimiento previo es un determinante valioso de la comprensión lectora.	Se enmascara la relación entre el conocimiento previo y la comprensión lectora.
Un cuento o texto completo tienen integridad estructural y tópica.	Se usan textos cortos que carecen de la integridad estructural y tópica.
La inferencia es una parte esencial en el proceso de comprender unidades tan pequeñas como una oración.	Se basan en la comprensión literal.
La diversidad en el conocimiento previo entre los individuos así como	Se usan ítems de elección múltiple pese a que muchas respuestas

las variadas relaciones causales en la experiencia humana inciden a hacer muchas inferencias posibles frente a un texto o pregunta.	pueden ser posibles.
Un lector experto se distingue por su habilidad para variar las estrategias de lectura según sea la índole del texto y la situación.	Rara vez se evalúan cómo y cuándo los estudiantes varían las estrategias que usan durante la lectura normal, de estudio o cuando les es difícil.
Un lector experto se distingue por su habilidad para sintetizar información a partir de distintas partes del texto.	Rara vez se va más allá de la idea principal del párrafo o del pasaje.
Un lector experto se distingue por su habilidad tanto para plantear buenas preguntas al texto como para responderlas.	Rara vez se les pide formular o seleccionar preguntas acerca de un texto que hayan leído.
Todos los aspectos de la experiencia del lector, incluyendo hábitos surgidos de la escuela y del hogar, influyen la comprensión lectora.	Rara vez se busca información sobre hábitos y actitudes lectores, pese a su importancia sobre el desempeño.
La lectura involucra la orquestación de diversas destrezas que se complementan mutuamente en una variedad de formas.	Se usan tests que fragmentan la lectura en destrezas aisladas e informan sobre el desempeño de cada una de ellas.
Los lectores expertos leen con fluidez; su identificación de las palabras es suficientemente automática para permitirles el uso de la mayoría de sus recursos cognitivos para comprender la lectura.	Rara vez se considera la fluidez como un indicador de lectura diestra.
El aprendizaje a partir del texto involucra la reestructuración y aplicación flexible del conocimiento a otras situaciones.	A menudo se solicita a los lectores responder solo a los aspectos declarativos del texto sin requerir que transfieran los conocimientos adquiridos a otras tareas o situaciones.
Fuente: Condemarín, Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica (1995: 64y 65).	

g. Principios del lenguaje integral

El “lenguaje integral” consiste en un intento de volver a lo básico, de dejar de lado los textos seriados, los libros de ejercicios y las pruebas, además de invitar nuevamente a los niños a aprender a leer y escribir leyendo y escribiendo material auténtico (Goodman, 2008).

Principios para la lectura y la escritura

De acuerdo con Goodman (2008), los principios para la lectura y la escritura son los siguientes:

- (i). El lector construye el significado mientras lee. El lector utiliza la experiencia y el aprendizaje previos para darle sentido a los textos.
- (ii). El lector predice, selecciona, confirma y se autocorrige en la medida de que intenta encontrarle sentido a la palabra impresa. El lector formula hipótesis, controla su propia lectura, necesita corregirse para continuar encontrando sentido, la lectura efectiva tiene sentido; el lector eficiente lee con un mínimo de esfuerzo. De esta manera, los lectores rápidos comprenden mejor, son efectivos y eficientes en el procesamiento de la información del texto.
- (iii). El escritor incluye la suficiente información para hacer que sus lectores comprendan. La escritura efectiva tiene sentido para la audiencia a la cual se destina el texto. La escritura eficiente incluye lo suficiente para que sea comprensible.

- (iv). Tres sistemas lingüísticos interactúan en el lenguaje escrito: el grafofónico (secuencias de sonidos y letras), el sintáctico (estructuras de oraciones) y el semántico (significados).
- (v) La comprensión del significado es siempre la meta del lector. Él definitivamente lee con el propósito de comprender el texto leído.
- (vi) La expresión del significado es siempre lo que el escritor intenta lograr. El escritor y el lector están muy limitados por lo que ya saben, el escritor al producir y el lector al comprender.

2.3. Instituto Superior Tecnológico Público "Alexander Von Humboldt"

a. Reseña histórica

Fue creado por R.M.N N°266-86-ED, con fecha 5 de junio de 1986, por Gestión del Pueblo Villa Rica, se apertura la Institución como un desconcentrado del Instituto Superior de Oxapampa, las Carreras Profesionales que se brindó fueron: Agropecuaria y Electricidad.

Carreras Profesionales de 3 años de formación, equivalente a 6 semestres académicos, inicialmente funcionó en las instalaciones de la Escuela Primaria Fray Isidro Salvador actualmente Colegio Nacional Técnico Industrial "Pedro Ruiz Gallo"

Los objetivos del "Instituto Alexander Von Humboldt":

- a) Formar Profesionales Técnicos y expertos en las especialidades arriba indicadas con una sólida formación Humanista, Científica y Tecnológica.
- b) Contribuir a la permanente actualización del personal calificado al

servicio de la Provincia, Región y País.

El cuerpo fundador estaba constituido por:

1.- Director: Profesor Armando Ramos Jara.

2.- Docentes: Med/Vet. Felipe Mori Caro.

En 1987 bajo la Dirección del Ingeniero Rómulo Cayllahua se logra la adjudicación de un terreno de 5,773 m², gracias a la donación de la familia Westreicher Baldoceña, cabe reconocer que el alumno Cesar Córdor Ureta y otros quienes persiguieron tal fin.

En 1988 bajo la Dirección del Profesor José Heredia Guerra se independiza del Instituto Superior Tecnológico de Oxapampa, bajo la R.M N°1088-88-ED, de fecha 30 de diciembre de 1988, denominándose Instituto Superior Tecnológico "Alexander Von Humboldt", así mismo hace el saneamiento físico legal del terreno adjudicado.

En 1989 se inicia la construcción de los cimientos de nuestra Institución labor realizada por los Docentes y Alumnos de las Carreras Profesionales de Agropecuaria y Electricidad. Con el apoyo del Proyecto Especial Pichis Palcazú.

En 1990 se reemplaza las Carreras Profesionales por Enfermería Técnica y Contabilidad con la autorización de la USE Oxapampa sin contar con un presupuesto establecido

En 1991 con la dirección del Ing. José Oropesa Pérez, se logra la R.M N°0730-91-ED, del 27 de febrero de 1991 aprobándose el

funcionamiento de las Carreras de Enfermería Técnica y Contabilidad, con techo presupuestal propio.

Cabe resaltar que en el año 1991 la escuela Fray Isidro Salvador, nos cierra sus puertas, el cual fue un año muy difícil, y solicitamos el apoyo de la Escuela Primaria “Santa Apolonia”, para que nos pudiera albergar lo cual en la asamblea de padres de familia, también no quisieron que funcionase nuestro instituto, pero gracias a los buenos oficios del Profesor Aníbal Rojas Zevallos hace que reflexione los Padres de Familia y al fin accedieron a que funcione nuestro Instituto Superior Tecnológico, ahí empieza el reto de querer hacer nuestro propio Instituto. En el mismo año de 1991, gracias al esfuerzo y titánico de los Alumnos y Docentes de Agropecuaria, Enfermería Técnica, Contabilidad y Personal Administrativo, se hace realidad nuestra Institución con material de madera, comprado y donado por los pobladores de Villa Rica, gracias a una maratón de recojo de madera al fin teníamos nuestra propia institución.

En 1991, se efectúa la gestión, ante el Proyecto Especial Pichis Palcazù, para la culminación de la construcción de la primera y segunda planta de la Infraestructura de Material Noble, lo cual se hace realidad. En 1992 -1993, se gestiona la construcción total del local ante el APENCAI, organismo de apoyo al Gobierno del Presidente Ing. Alberto Fujimori Fujimori, luego INFES, quien construye nuestra Institución que ahora alberga a todo los estamentos de nuestra Institución. Cabe

reconocer el apoyo de la directora del IST de Oxapampa Lic. Dina Paúcar Muller y su señor padre Profesor Alejandro Paúcar, Alcalde de la Provincia de Oxapampa quienes apoyaron en la consecución de dicho propósito. En el año 1993 asume la Dirección la Ing. Iris Paitan Vega, quien gestiona el equipamiento de nuestra Institución lográndose la incrementación de un Tractor Agrícola, así mismo el total del Mobiliario Escolar. En 1994 mediante R.M N°0675-94-ED, del 26 de agosto de 1994 se resuelve renovar, la Autorización del Funcionamiento de Nuestra Institución, con los Títulos Profesionales Oficialmente Autorizados por el Ministerio de Educación.

En el año 1995 se inaugura el nuevo local con la presencia del Presidente de la República Ing. Alberto Fujimori Fujimori, siendo Directora la Ing. Iris Paitán Vega

En el año 1997, se reemplaza la Carrera de Contabilidad por el de Mecánica Automotriz, bajo R.M N°0325-97-ED, del 30 de mayo de 1997. En el año 1998, asume la Dirección el Ing. Alberto Zamora Cárdenas, quien adquiere con recursos propios un Terreno Agrícola para fines de Investigación y Producción.

En el año 1999 se implementa el taller pesado con la donación de maquinaria pesada para Mecánica Automotriz. En el año 2003 se inicia con la gestión de la creación de la Carrera Profesional de Computación e Informática, lográndose implementar hasta culminar la gestión con 14 computadoras que dieron inicio a la apertura de internet en Nuestra

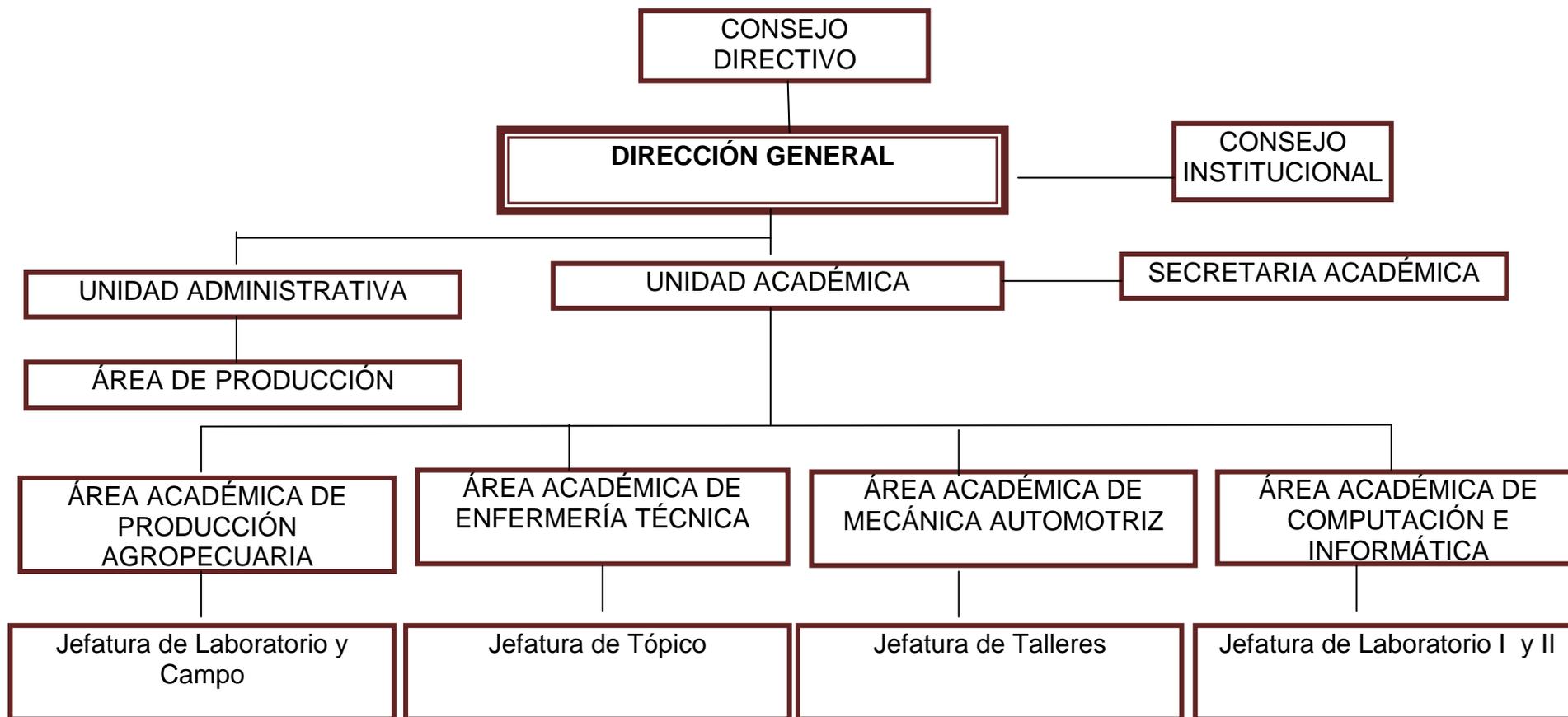
Institución. En el año 2004 se instala el laboratorio de internet para el servicio de los Estudiantes y Público en General.

En el año 2005 asume la Dirección el Bach. Economistas Jorge Ninahuamán Jara, quien gestiona ante la dirección Regional de Educación Pasco y el Gobierno Regional Pasco, la creación del a Carrera de Computación e Informática, hecho que dio lugar a la Autorización del Funcionamiento de la carrera por parte de la Dirección Regional de Pasco.

En el año 2006 bajo la dirección del Ing. Jaime Cóndor Córdoba se empieza a gestionar la resolución de creación de la Carrera de Computación e Informática todo esto realizado en Coordinación con la Sociedad Civil y Docentes involucrados de dicha Carrera, lográndose tal objetivo. En el año 2007 con la dirección del Lic. Gumerindo Guillermo Quincho, se planifica las plazas estrictamente necesaria CEPEN, ante las Autoridades Superiores para así contar con una real plana Docente que garantice el normal Desarrollo Académico.

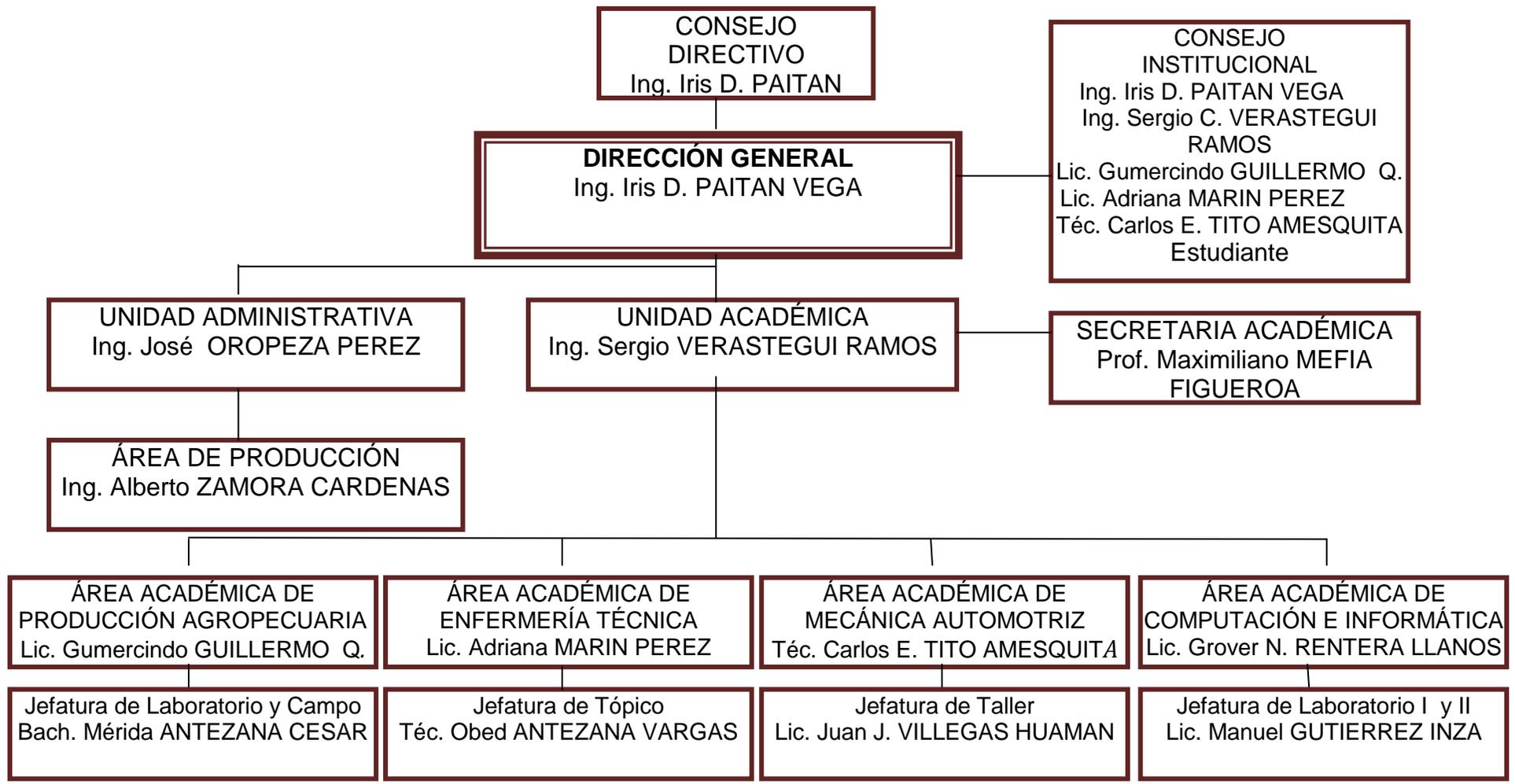
En el año 2010, asume la Dirección la Ing. Iris Paitan Vega, quien tiene a su cargo los destinos del I.E.S.T. “Alexander Von Humboldt”, que está ubicado en el Jr. Antonio Richlle s/n Urb. Miraflores, del Distrito de Villa Rica Provincia de Oxapampa Departamento Pasco.

b. Organigrama estructural



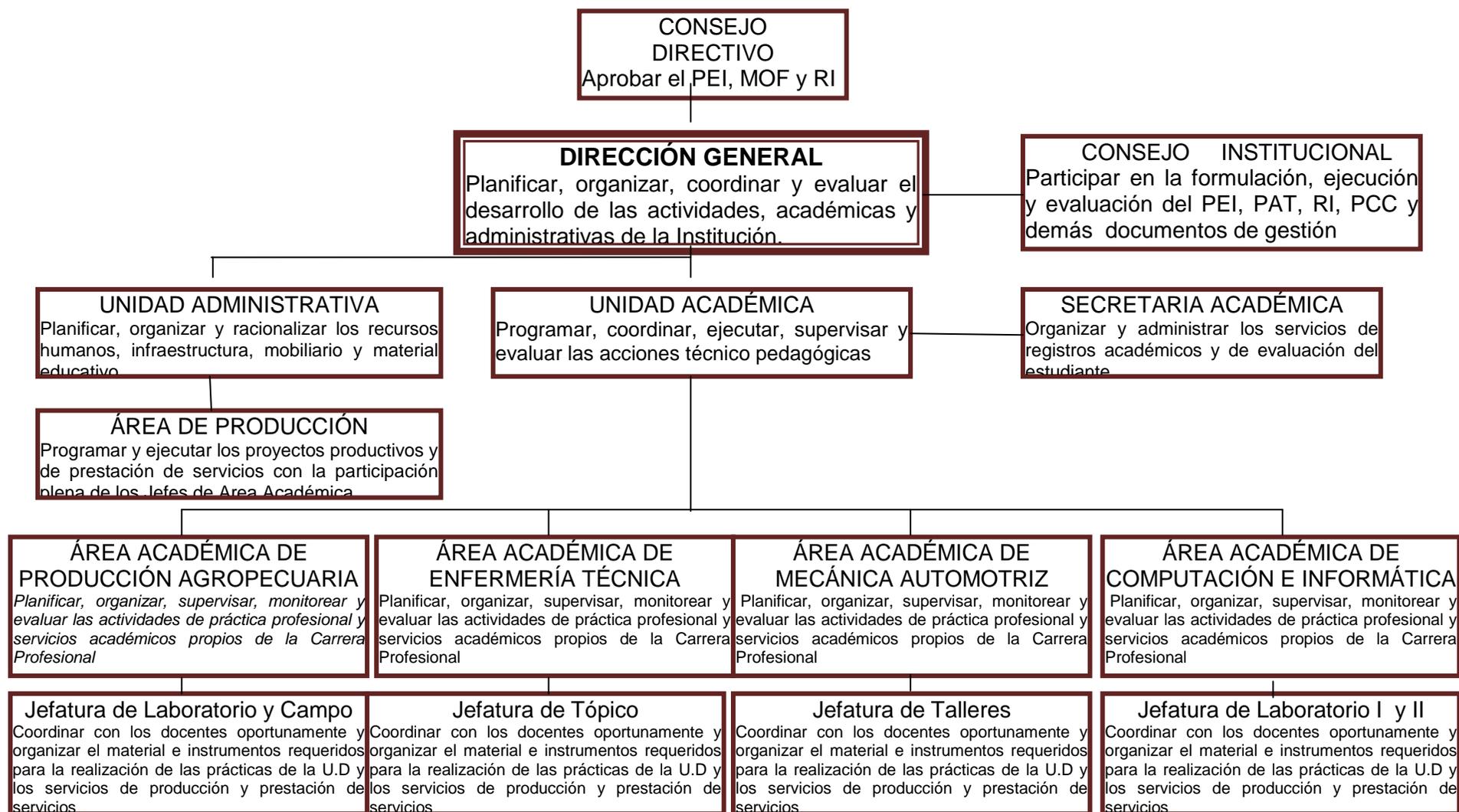
FUENTE: UGEL OXAPAMPA 2010

c. Organigrama nominal



FUENTE: UGEL OXAPAMPA 2010

d. Organigrama funcional



e. Misión:

Promover el liderazgo y la excelencia a través de la formación de profesionales con un enfoque científico, tecnológico y humanístico con mentalidad empresarial que contribuye al desarrollo de nuestra localidad, así como del país.

f. Visión:

Ser el instituto líder en la formación de técnicos competentes, creativos, innovadores y emprendedores que actúen como agentes de cambio a nivel empresarial, tecnológico y humanístico.

3. Marco conceptual

3.1. Abstracción de valores

En el contexto de la investigación, es una dimensión de la comprensión de lectura, consiste en la meditación sobre los valores subjetivos encontrados en el texto.

3.2. Análisis de figuras e imágenes

También es una dimensión de la comprensión de lectura, consiste en la interpretación de las figuras literarias y representaciones de seres vivientes.

3.3. Comprensión de lectura

Es una variable de investigación, consiste en la capacidad del estudiante para otorgar sentido a un texto, determinado la presencia de personajes, los temas, las figuras literarias, a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

3.4. Determinación de personajes

Es una dimensión de la comprensión de lectura, pues consiste en la ubicación de quienes son participantes principales y secundarios de una obra literaria.

3.5. Determinación de temas

También es una dimensión de la comprensión de lectura, consiste en la identificación de las ideas principales y secundarias encontradas en un texto.

3.6. Equipos de lectura

Es una dimensión de estrategias metodológicas, constituidos por un conjunto de estudiantes unidos por un objetivo y que colaboran en el desarrollo de la comprensión de un texto.

3.7. Estrategias metodológicas

En el contexto del estudio, es una variable de investigación. Es el conjunto de procedimientos utilizados por estudiantes que permiten y facilitan la comprensión de los textos leídos, con el propósito de determinar los temas, los personajes, las figuras literarias, dentro de las aulas de clases y en contexto del proceso aprendizaje enseñanza.

3.8. Indicadores metodológicos

Son las manifestaciones que evidencian el aprendizaje de los estudiantes en cada criterio de evaluación. Los indicadores en el caso de las áreas son las capacidades que se originan al articular las capacidades específicas con los contenidos diversificados y un producto que evidencia el aprendizaje.

3.9. Talleres de lectura

Es una dimensión de la variable “estrategias metodológicas”. Viene a ser un “laboratorio” de lecturas, al asisten los estudiantes guiados por el docente del área de comunicación, con el propósito de lograr objetivos educativos.

Son una propuesta diseñada con la intención de dar a los maestros una herramienta sencilla a la que puedan agregarle elementos, quitarle, en general nutrirla desde su experiencia, y sobre todo de usarla como instrumento para su quehacer pedagógico. Los talleres se organizan en grupos, círculos de lectura y todo espacio posible para desarrollar la

capacidad lectora, los estudiantes leen, debaten, discuten sobre lo leído, extraen información para enriquecer sus saberes, es decir aprender leyendo.

CAPÍTULO III

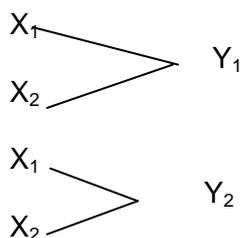
MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

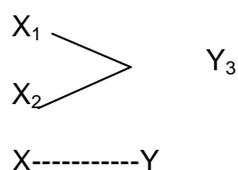
1. Tipo de investigación

La investigación corresponde a un tipo descriptivo, correlacional y transversal. Es descriptivo porque se describe estadísticamente la frecuencia, la intensidad, además cómo se relacionan las variables estudiadas: estrategias metodológicas y comprensión de lectura. Es correlacional porque se ha estudiado la correlación de las variables mencionadas. Además es transeccional porque se han estudiado en un determinado segmento temporal, el año 2010.

2. Diseño de investigación

El estudio tiene diseño de investigación no experimental transeccional, porque se recolectó datos en un solo momento, con el propósito de describir y determinar la correlación de las variables: estrategias metodológicas y comprensión de lectura, incluyendo sus respectivas dimensiones y relaciones:





donde:

- X₁, taller de lectura
- X₂, equipos de trabajo
- X, estrategias metodológicas
- Y, comprensión de lectura
- Y₁, determinación de temas
- Y₂, determinación de personajes
- Y₃, análisis de figuras e imágenes
- Y₄, abstracción de valores

3. Población y muestra del estudio

La investigación se ha realizado en los estudiantes del semestre impar, matriculados en el Instituto “Alexander Von Humboldt”, ubicado en Villa Rica (Oxapampa), departamento de Pasco, el año 2010.

Para determinar la muea de la investigación, se ha utilizado la técnica de selección intencional y por conveniencia, con participación voluntaria de los alumnos de Computación, Enfermería y Mecánica. La tabla siguiente muestra la distribución de la muestra:

Tabla 5. Distribución de las muestras.

Especialidades	Número de participantes
Computación	24
Enfermería	9
Mecánica	12
Total	45

4. Técnicas de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento denominado “Cuestionario: estrategias metodológicas y comprensión de lectura”, con el propósito de compilar la información y los datos requeridos, además para establecer la relación de las variables. Se recurrió al criterio de inclusión: alumnos de primer año matriculados en la asignatura de comunicación, en las carreras de Computación, Enfermería y Mecánica.

5 Descripción del instrumento

El instrumento es una autoevaluación denominada “Cuestionario: estrategias metodológicas y comprensión de lectura”, elaborado con la participación de los estudiantes está constituido por dos partes: la primera parte se denomina “Información demográfica”; la segunda, “Información sobre las estrategias metodológicas y comprensión de lectura”.

La información demográfica comprende 3 secciones: a) situación social del estudiante, b) la situación educativa de los padres, c) la situación religiosa de los padres. La situación social del estudiante comprende: edad, estado civil, ocupación adicional, ingreso mensual de los padres. La situación educativa de los padres abarca: estudios de la madre, estudios del padre. Por su parte, la situación religiosa de los padres comprende: religión de la madre y religión del padre.

La segunda parte abarca las variables, las dimensiones y los indicadores de la investigación. Comprende 15 ítems. La variable

estrategias metodológicas comprende 6 ítems, distribuidos en los indicadores:

Talleres de lectura 1, 2 y 3 ítems

Equipos de lectura 4, 5 y 6 ítems

Los valores: mínimo y máximo, por cada indicador, es 9 y 9, respectivamente.

La variable comprensión de lectura comprende 9 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones:

Determinación de los temas 7 y 8 ítems

Determinación de los personajes 9 y 10 ítems

Análisis de figuras e imágenes 11 y 12 ítems

Abstracción de valores 13, 14 y 15 ítems

Los valores: mínimo y máximo, para determinación de los temas es 2 y 6; para determinación de los personajes: 2 y 6; 2 y 6 para análisis de figuras e imágenes; para abstracción de valores: 3 y 9.

6. Plan de tratamiento de datos

Luego del tratamiento hecho a las variables de estudio, se procedió al análisis e interpretación de los resultados, en relación con los objetivos planteados en el estudio de investigación, del modo siguiente:

- a. Los datos fueron evaluados y revisados.
- b. Los datos se han digitado utilizando el paquete estadístico SPSS 11.5, formando así una base de datos para el tratamiento

estadístico y obtener la correlación “r” de Pearson entre las variables de estudio.

- c. La presentación de los datos en tablas y cuadros.
- d. La interpretación de los datos en tablas y cuadros.

7. Confiabilidad del cuestionario

El método utilizado para comprobar la fiabilidad del cuestionario es el Alfa de Cronbach. Se trata de un índice de consistencia interna con valores entre 0 y 1, además sirve para comprobar si el instrumento en proceso de evaluación recopila información defectuosa y, por tanto, nos llevaría a conclusiones equivocadas; caso contrario, se trata de un instrumento fiable, el cual permite realizar mediciones estables y consistentes. En este sentido, el Alfa es un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre los ítems, con el propósito de comprobar que efectivamente sus valores se aproximan. Aplicando el SPSS, el valor de Alfa de Cronbach resulta ser $\alpha=0,885$. La ecuación es el siguiente:

$$\alpha = \frac{np}{1 + p(n - 1)}$$

donde:

n= el número de ítems

p= el promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems.

La estimación de Alfa de Cronbach es alta, garantiza que las puntuaciones percibidas son datos fiables de las respectivas características consideradas.

Tabla 6. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	45	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	45	100.0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.886	34

8. Validez del cuestionario

Se determina la validez del cuestionario por juicio de expertos. Tres expertos investigadores en el área educativa, quienes validaron las preguntas adecuadas para identificar las relaciones de las estrategias metodológicas y la comprensión de lectura en estudiantes no universitarios, cuidando la coherencia y consistencia del constructo de cada una de las dimensiones en el instrumento, y finalmente la consistencia semántica y gramatical.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Análisis descriptivo de la población

Tabla 7. Descripción de la información demográfica

Edad del encuestado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De 15 a 19 años	40	88.9	88.9	88.9
De 20 a 25 años	5	11.1	11.	100
Total	45	100	100	
Estado Civil del encuestado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Casado(a)	1	2.2	2.2	2.2
Madre soltera	2	4.4	4.4	6.7
Soltero	42	93.3	93.3	100
Total	45	100	100	
Ingresos mensuales de los padres	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Menos de 500	14	31.1	31.1	31.1
500 - 800	17	37.8	37.8	68.9
801 - 1000	13	28.9	28.9	97.8
1001 - 1400	1	2.2	2.2	100
Total	45	100	100	
Carrera profesional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Computación	24	53.3	53.3	53.3
Enfermería	9	20	20	73.3
Mecánica	12	26.7	26.7	100
Total	45	100	100	

De acuerdo con esta tabla, las variables demográficas trabajadas en este estudio fueron: edad, estado civil, ingreso mensuales de los padres, carreras profesional de estudios de los encuestados, los estudiantes del primer semestre del Instituto "Alexander Von Humboldt", Villa Rica (Oxapampa), correspondiente al año académico 2010

El estudio fue realizado en 45 estudiantes. La muestra estuvo constituida por estudiantes cuyas edades se ubicaron entre 15 y 25 años, el 88,9 % de 15 a 19 años de edad, el 11,1% de 20 a 25 años; es decir, la mayoría de los estudiantes se ubica en una edad de menos de 20 años.

Del 100% de los encuestados, el 93,3% corresponde al estado civil denominado soltero; el 4.4% corresponde a madres solteras; el 2,2,% a casados. Significa que los estudiantes son solteros; también se percibe la presencia de madres solteras, cuya presencia revela la realidad social de nuestro país, la convivencia al margen del matrimonio.

En relación con los ingresos mensuales de los padres de los estudiantes, se percibe los ingresos extremos: mínimo, debajo de los 500 soles (31,1%) y el máximo, entre 1100 y 1400 (2,2%). La mayoría se ubica entre 500 y 800. Estos datos revelan la realidad económica de los pueblos de la selva central

Las carreras profesionales de estudios comprometidas en el estudio son: Computación, Enfermería y Mecánica. La mayoría de los encuestados corresponde a Computación, el 53, 3%; la minoría corresponde a Enfermería (el 20%), el 6,7% menos que Mecánica.

2. Prueba de hipótesis

2.1. Modelo 1

a. Formulación de las hipótesis estadísticas

$$H_0: R_{x_1x_2y_1} = 0$$

H_0 : Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “determinación de los temas” existe una correlación igual a cero.

$$H_1: R_{x_1x_2y_1} \neq 0$$

H_1 : Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “determinación de los temas” existe una correlación diferente de cero.

b. Criterios de decisión:

Si $\text{signo} < \alpha$ se rechaza H_0

Si $\text{signo} > \alpha$ se acepta H_0

c. Análisis del modelo 1

Tabla 8a. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.562(a)	.316	.283	.875

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

Tabla 8b. ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	14.836	2	7.418	9.693	.000(a)
	Residual	32.142	42	.765		
	Total	46.978	44			

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

b Variable criterio: Determinación de los temas

Tabla 8c. Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.	
1	(Constante)	2.035	.681		2.987		.005
	Talleres de lectura	.204	.097	.313	2.099		.042
	Equipos de lectura	.221	.099	.332	2.223		.032

a Variable criterio: Determinación de los temas

d. Interpretación

Según la tabla 8a, denominada *Resumen del modelo*, se observa que el valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de la variable criterio (comprensión lectora): “determinación de los temas” es $R = 0.316$; indicando una correlación inferior a la media.

A la luz de la tabla 8b, el valor de $F = 9.693$ con 2 grados de libertad, lo que se traduce que entre las dos dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión de lectura): “determinación de los temas” sí hay una dependencia.

De acuerdo con la tabla 8c, la ecuación del modelo resultante es $Y_1 = 2.035 + 0.204X_1 + 0.221X_2$; esta ecuación aporta a la explicación de la variable predictora (estrategias metodológicas) relacionada con la dimensión de la variable (comprensión de lectura): determinación de los temas. El modelo explica un 31,6 % de la varianza de la variable criterio; es decir, las dimensiones de la variable estrategias metodológicas predicen el comportamiento de la dimensión de la variable de criterio (comprensión lectora): determinación de los temas. De las dos dimensiones de la variable predictora: estrategias metodológicas, la que tiene el coeficiente de valor más alto es *equipos de lectura* con $B = 0.221$, indicando que a mayor nivel de involucramiento de esta metodología (equipos de lectura), mayor será la determinación de temas principales y determinación de temas secundarios; la beta más baja es “talleres de lectura”. En resumen, las estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura” explican la determinación de los temas principales y secundarios en los alumnos del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Villa Rica (Oxapampa) 2010, pues se acepta la hipótesis nula; es decir, el valor de signo supera al valor de alfa; en efecto: 1) para la estrategia metodológica *talleres de lectura* (en los sentidos de asistencia, práctica de lectura y evaluación de lectura), $\text{signo} = 0.042 > \alpha = 0.05$; 2) para “equipos de lectura” $\text{signo} = 0.032 > \alpha = 0.05$

2.2. Modelo 2

a. Formulación de las hipótesis estadísticas

$$H_0: R_{X_1 X_2 Y_2} = 0$$

H₀: Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “determinación de los personajes” existe una correlación igual a cero.

H₁: $R_{x_1x_2y_2} \neq 0$

H₁: Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “determinación de los personajes” existe una correlación diferente de cero.

b. Criterios de decisión:

Si signo < α se rechaza H₀

Si signo > α se acepta H₀

c. Análisis del modelo 2

Tabla 9a. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
2	.411(a)	.169	.130	1.116

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

Tabla 9b. ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10.657	2	5.328	4.277	.020(a)
	Residual	52.321	42	1.246		
	Total	62.978	44			

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

b Variable criterio: Determinación de los personajes

Tabla 9c. Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B		
1	(Constante)	2.532	.869			2.913	.006
	Talleres de lectura	.198	.124	.262		1.596	.118
	Equipos de lectura	.161	.127	.209		1.270	.211

a Variable criterio: Determinación de los personajes

d. Interpretación

Según la tabla 9a, denominada *Resumen del modelo*, se observa que el valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de la variable criterio (comprensión lectora): “determinación de los personajes” es $R=0.169$; indicando una correlación mediamente baja a la media.

A la luz de la tabla 9b, el valor de $F=4.277$ con 2 grados de libertad, lo que se traduce que entre las dos dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión de lectura): determinación de los personajes sí hay una dependencia.

De acuerdo con la tabla 9c, la ecuación del modelo resultante es $Y_2=2.532+0.198X_1+0.161X_2$; esta ecuación aporta a la explicación de la variable predictora (estrategias metodológicas) relacionada con la dimensión de la variable (comprensión de lectura): “determinación de los personajes”. El modelo explica un 16,9 % de la varianza de la variable criterio; es decir, las dimensiones de la variable estrategias metodológicas

predicen el comportamiento de la dimensión de la variable criterio (comprensión lectora): “determinación de los personajes”. De las dos dimensiones de la variable predictor: estrategias metodológicas, la que tiene el coeficiente de valor más alto es talleres de lectura con $B = 0.198$, indicando que a mayor nivel de involucramiento de esta metodología (talleres de lectura), mayor será la determinación de personajes principales y secundarios; la beta más baja es “equipos de lectura”. En resumen, las estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura” explican la determinación de los personajes principales y secundarios en los alumnos del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Villa Rica (Oxapampa) 2010, pues se acepta la hipótesis nula; es decir, el valor de signo supera al valor de alfa; en efecto: 1) para la estrategia metodológica talleres de lectura (en los sentidos de asistencia, práctica de lectura y evaluación de lectura), $\text{signo} = 0.118 > \alpha = 0.05$; 2) para “equipos de lectura” $\text{signo} = 0.211 > \alpha = 0.05$.

2.3. Modelo 3

a. Formulación de las hipótesis estadísticas

$$H_0: R_{x_1x_2y_3} = 0$$

H_0 : Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “análisis de figuras e imágenes” existe una correlación igual a cero.

$$H_1: R_{x_1x_2y_3} \neq 0$$

H₁: Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “análisis de figuras e imágenes” existe una correlación deferente de cero.

b. Criterios de decisión:

Si signo < α se rechaza H₀

Si signo > α se acepta H₀

c. Análisis del modelo 3

Tabla 10a. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
3	.643(a)	.413	.385	.940

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

Tabla 10b. ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
3	Regresión	26.133	2	13.066	14.787	.000(a)
	Igual	37.112	42	.884		
	Total	63.244	44			

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

b Variable criterio: Análisis de figuras e imágenes

Tabla 10c. Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B		
3	(Constante)	.422	.732			.577	.567
	Talleres de lectura	.206	.104	.273		1.974	.055
	Equipos de lectura	.354	.107	.458		3.312	.002

a Variable criterio: Análisis de figuras e imágenes

d. Interpretación

Según la tabla 10a, denominada *Resumen del modelo*, se observa que el valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de la variable criterio (comprensión lectora): “análisis de figuras e imágenes” es $R=0.413$; indicando una correlación próxima a la media.

A la luz de la tabla 10b, el valor de $F=14.787$ con 2 grados de libertad, lo que se traduce que entre las dos dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión de lectura): análisis de figuras e imágenes sí hay una dependencia.

De acuerdo con la tabla 10c, la ecuación del modelo resultante es $Y_3=0.422+0.206X_1+0.354X_2$; esta ecuación aporta a la explicación de la variable predictora (estrategias metodológicas) relacionada con la dimensión de la variable (comprensión de lectura): “análisis de figuras e imágenes”. El modelo explica un 41,3 % de la varianza de la variable criterio; es decir, las dimensiones de la variable estrategias metodológicas predicen el comportamiento de la dimensión de la variable criterio (comprensión lectora): “análisis de figuras e imágenes”. De las dos dimensiones de la variable predictora: estrategias metodológicas, la que tiene el coeficiente de valor más alto es equipos de lectura con $B=0.354$, indicando que a mayor nivel de involucramiento de esta metodología (equipos de lectura), mayor será el análisis de figuras e imágenes; la beta

más baja es “talleres de lectura”. En resumen, las estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura” explican el análisis de figuras e imágenes en los alumnos del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Villa Rica (Oxapampa) 2010, pues se acepta la hipótesis nula; es decir, el valor de signo supera al valor de alfa; en efecto: 1) para la estrategia metodológica talleres de lectura (en los sentidos de asistencia, práctica de lectura y evaluación de lectura), signo = 0.055 > α = 0.05; 2) para “equipos de lectura” signo = 0.002 < α = 0.05.

2.4. Modelo 4

a. Formulación de las hipótesis estadísticas

$$H_0: R_{X_1 X_2 Y_4} = 0$$

H_0 : Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “abstracción de valores” existe una correlación igual a cero.

$$H_1: R_{X_1 X_2 Y_4} \neq 0$$

H_0 : Entre las dimensiones de la variable estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión lectora): “abstracción de valores” existe una correlación diferente de cero.

b. Criterios de decisión:

Si signo < α se rechaza H_0

Si signo > α se acepta H_0

c. Análisis del modelo 4

Tabla 11a. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
4	.540(a)	.292	.258	1.252

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

Tabla 11b. ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
4	Regresión	27.159	2	13.580	8.665	.001(a)
	Residual	65.818	42	1.567		
	Total	92.978	44			

a Variables predictoras: (Constante), Equipos de lectura, Talleres de lectura

b Variable criterio: Abstracción de valores

Tabla 11c. Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B		
4	(Constante)	3.441	.975			3.530	.001
	Talleres de lectura	.298	.139	.326		2.146	.038
	Equipos de lectura	.276	.142	.294		1.940	.059

a Variable criterio: Abstracción de valores

d. Interpretación

Según la tabla 11a, denominada *Resumen del modelo*, se observa que el valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictoras (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de la variable criterio (comprensión lectora): “abstracción de valores” es $R = 0.292$; indicando una correlación positiva moderada.

A la luz de la tabla 11b, el valor de $F= 8.665$ con 2 grados de libertad, lo que se traduce que entre las dos dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “talleres de lectura” y “equipos de lectura”, y la dimensión de variable criterio (comprensión de lectura): abstracción de valores sí hay una dependencia.

De acuerdo con la tabla 11c, la ecuación del modelo resultante es $Y_4= 3.441 + 0.298X_1 + 0.276X_2$; esta ecuación aporta a la explicación de la variable predictora (estrategias metodológicas) relacionada con la dimensión de la variable (comprensión de lectura): “abstracción de valores”. El modelo explica un 29,2 % de la varianza de la variable criterio; es decir, las dimensiones de la variable estrategias metodológicas predicen el comportamiento de la dimensión de la variable de criterio (comprensión lectora): “abstracción de valores”. De las dos dimensiones de la variable predictora: estrategias metodológicas, la que tiene el coeficiente de valor más alto es talleres de lectura con $B= 0.298$, indicando que a mayor nivel de involucramiento de esta metodología (talleres de lectura), mayor será la abstracción de valores; la beta más baja es “equipos de lectura”. En resumen, las estrategias metodológicas: “talleres de lectura” y “equipos de lectura” explican la abstracción de valores en los alumnos del Instituto “Alexander Von Humboldt”, Villa Rica (Oxapampa) 2010, pues se acepta la hipótesis nula; es decir, el valor de signo supera al valor de alfa; en efecto: 1) para la estrategia metodológica *talleres de lectura* (en los sentidos de asistencia, práctica de lectura y

evaluación de lectura), signo = 0.038 > $\alpha = 0.05$; 2) para “equipos de lectura” signo = 0.059 > $\alpha = 0.05$.

2.5. Modelo 5

a. Formulación de las hipótesis estadísticas

$$H_0: R_{xy} = 0$$

H_0 : Entre la variable (estrategias metodológicas) y variable criterio (comprensión lectora) existe una correlación igual a cero.

$$H_1: R_{xy} \neq 0$$

H_1 : Entre la variable (estrategias metodológicas) y variable criterio (comprensión lectora) existe una correlación diferente de cero.

b. Criterios de decisión:

Si signo < α se rechaza H_0

Si signo > α se acepta H_0

c. Análisis del modelo 5

Tabla 12a. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
5	.744(a)	.554	.543	2.379

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias metodológicas

Tabla 12b. ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
5	Regresión	301.923	1	301.923	53.356	.000(a)
	Residual	243.321	43	5.659		
	Total	545.244	44			

a Variables predictoras: (Constante), Estrategias metodológicas

b Variable criterio: Comprensión de lectura

Tabla 12c. Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B		
5	(Constante)	8.431	1.852			4.552	.000
	Estrategias metodológicas	.958	.131	.744		7.305	.000

a Variable criterio: Comprensión de lectura

d. Interpretación

Según la tabla 12a, denominada *Resumen del modelo*, se observa que el valor del coeficiente de correlación que existe entre la variable predictora (estrategias metodológicas), y la variable criterio (comprensión lectora): es $R= 0.744$; indicando una correlación muy superior a la media.

A la luz de la tabla 12b, el valor de $F= 53.356$ con 1 grado de libertad, lo que se traduce que entre la variable predictora (estrategias metodológicas) y la variable criterio (comprensión de lectura) sí hay una dependencia.

De acuerdo con la tabla 12c, la ecuación del modelo resultante es $Y= 8.431 + 0.958X$; esta ecuación aporta a la explicación de la variable predictora (estrategias metodológicas) relacionada con la variable (comprensión de lectura). El modelo explica un 55.4% de la varianza de la variable criterio; es decir, la variable “estrategias metodológicas” predice fuertemente el comportamiento de la variable criterio “comprensión de lectura”. El coeficiente de la variable predictora: “estrategias metodológicas” es $B= 0.958$, indicando que esta variable explica la “comprensión de lectura”. En resumen, las “estrategias metodológicas” explican la “comprensión de lectura”. Se acepta la hipótesis nula, es decir, el valor de signo es menor que el valor de alfa, en efecto, $\text{signo} = 0.000 < \alpha = 0.05$.

CONCLUSIONES

Sobre el análisis de regresión de los modelos

1. El valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “equipos de lectura” y “talleres de lectura”, y la dimensión de la variable criterio: determinación de temas es $R= 0.316$; indicando una correlación positiva moderada.
2. El valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “equipos de lectura” y “talleres de lectura”, y la dimensión de la variable criterio: determinación de los personajes es $R= 0.169$; indicando una correlación positiva baja.
3. El valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “equipos de lectura” y “talleres de lectura”, y la dimensión de la variable criterio: análisis de figuras literarias es $R= 0.413$; indicando una correlación positiva, muy próxima a la media.
4. El valor del coeficiente de correlación que existe entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias metodológicas): “equipos de lectura” y “talleres de lectura”, y la dimensión de la variable criterio: abstracción de valores es $R= 0.292$; indicando una correlación positiva moderada.

5. El valor del coeficiente de correlación que existe entre la variable predictora “estrategias metodológicas” y la variable criterio: “comprensión de lectura” es $R = 0.554$, indicando una correlación positiva superior a la media.

RECOMENDACIONES

1. Realizar investigaciones experimentales relacionadas con el funcionamiento de los “equipos de lectura”, con el propósito de socializar a los estudiantes, facilitar la comunicación recíproca de los aprendices con los orientadores del proceso aprendizaje, lograr los objetivos educativos propuestos.
2. Realizar investigaciones experimentales relacionadas con el funcionamiento de los “talleres de lectura”, con el propósito de desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, facilitar los procesos de investigación y lograr los objetivos educativos propuestos.
3. Realizar investigaciones diversas sobre las capacidades de lectura y las capacidades de abstracción de los estudiantes, con el propósito de establecer y generar metodología y estrategias de lectura, especialmente en el nivel superior.
4. A los Ministros de Educación realizar las siguientes acciones: dar prioridad a la lectura y escritura en la política educativa de cada país, implementar cada sala de clase de los primeros grados con una biblioteca de aula diversificada, crear espacios y tiempos de participación docente a nivel de los centros escolares, impulsar explícitamente la renovación de la formación docente aun cuando esta no depende institucionalmente del ministerio, facilitar la organización en redes de los actores del cambio y la circulación de las informaciones

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar Torres, Walter Ausberto. (2006). *Manual de Planificación de las Actividades Educativas*". Editorial Carpe Díem Segunda Edición Perú.
- Anduesa, María. (1945). *Dinámica de grupos en educación*". Editorial Díada Tercera Edición, México.
- Baddeley, A.D.; Ellis, N. C.; Miles, T. R.; y Lewis, V. J.: *Developmental acquired dyslexia. A comparison*. Cognition, 1982, II, 185-199.
- Baddeley, A. D. Logie, R. H.; y Ellis, N. C.: *Characteristics of developmental dyslexia*. Cognition, 1988, 29, 197-228.
- Baker, L. (1989). *Metacognition, Comprehension Monitoring and the Adult Reader*, en Santa & Alverman (eds.), *Science Learning*, Newark, Delaware:IRA.
- Baker, L. (1991). *Metacognition, Reading and Science Education*", Santa & Alverman (eds.), en *Science Learning*, Newark, Delaware: IRA.
- Barriga, Arceo. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*". Editorial Edelvives Primera Edición México.
- Baron, J.: *Orthographic and word specific mechanisms in children's reading of words*. Child Development, 1979, 50, 60-72.
- Borrero Pardo, María Isabel (2008). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas. (Compilación)*. En *Fundalectura y Fundación Corona*, primera edición, Bogotá, Colombia. Este artículo fue tomado de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura, año 23, marzo de 2002, No. 1.
- Bradley, L. y Bryant, P. E.: *Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness*. Nature, 1978, 271, 746-747.
- Braslavsky, Berta. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de cultura Económica, Primera edición.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self Regulation and Other More Mysterious Mechanisms*. En Weirnet y Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Broadway: Lawrence Erlbrun Associates, Publishers.

- Bryant, P. E. y Bradley, L.: *Why children sometimes write words which they cannot read. In U. Frith (Ed.). Cognitive processes in spelling.* London: Academic Press, 1978.
- Bryant, P. e Impey, L.: *The similarities between normal readers and developmental and acquired dyslexies. Cognition*, 1986, 24, 121-137.
- Bunge, Mario. (1997). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Edit. Ariel. Edic. 4ta.
- Cairnei, Trevorh. *La enseñanza de la comprensión lectora.* España-1992.
- Cajahuarina Inga, Sixto. (1977). *Didáctica de Lenguaje.* Editorial Arteidea E.I.R.L. Primera Edición, Perú.
- Camps, Anna. *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela.* En *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, número 5. Julio de 1995. Ed. Graó: La lengua escrita en el aula.
- Cassany, Daniel. Los retos de la lectura y la escritura. En Proyecto Educativo *El libro de nuestra escuela*, revista gratuita editada por Editorial Planeta. Grandes Publicaciones, septiembre de 2004.
- Castilla Pérez, Rosa. *Métodos y técnicas educativas. Perú-1999.*
- Cirigliano-Villaverde. *Dinámica de grupos y educación.* Editorial Horizonte, segunda Edición, México 1970.
- Colomer, Teresa. *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.* En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1991, 9, 21-31.
- Colón, Isabel; Díaz-Corrales, Joaquín; García, Pilar; Gimber, Arno; Romero, Dolores y Sanz, Amelia. (s/f). *Caminos de la lectura literaria en hipertexto: experiencias*, pp. 595- 607. En *Guías hipertextuales para las lecturas obligatorias en el marco de las actividades académicamente dirigidas*, Proyecto de Innovación Educativa subvencionado, Universidad Complutense, Madrid, España.
- Coltheart, M.: Varieties of developmental dyslexia: A comment on Briant and Impey. *Cognition*, 1987, 27, 97-101.
- Condemarín, Mabel. Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas.* (Compilación). En *Fundalectura y Fundación Corona*, primera edición, Bogotá, Colombia, pp. 60-72. Tomado de la revista *Lectura y Vida* No 4, año 16, diciembre 1995.
- Dalby, J. T.: *Deficit or delay: Neuropsychological models of developmental dyslexia. The J. Spec. Educ.*, 1979, 13, 239- 264.

- Elias Castilla, Rosa. *Principales métodos y técnicas educativos*. Tercera Edición. Editorial San Marcos. Perú.2006, pp. 153-156.
- Fernández, Miguel P. y Ramos Campos, F. *El aprendizaje de la lectura. Reflexión sobre la validez de los modelos explicativos actuales*. En Rev. Logop., Fon., Audiol., vol. XI, Nº 2 (197-203), 1991.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. En *American Psychologist*, October.
- Flórez Romero, Rita; Arias Velandia, Nicolás y Guzmán, Rosa Julia. *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. En *Educación y Educadores*, Nº 1, volumen 9, 1988, pp. 118-133.
- Frith, U. y Snowling, M.: Reading for meaning and reading for sound in dyslexic and normal children. *Br. J. of Psychol.*, 1983, 1, 329-342.
- Frith, U.: *Beneath the surface of developmental dislexia*. In K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
- Gagné, E.D. (1985). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*, Madrid: Visor.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gaskins, Irene y Elliot, Thorne (s/f). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Editorial Paidós. En <http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/Gaskins.pdf>, consultado el 21 de agosto de 2011.
- Goodman, Kenneth. *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. En Borrero Pardo, María Isabel (2008). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. (Compilación). En *Fundalectura y Fundación Corona*, primera edición, Bogotá, Colombia, pp. 107-126. Fue tomado de *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 11, No. 2, Junio de 1990.
- Gorsky, D.P. *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Accent Primera Edición, México-1966.
- Guttman, G.: (1976). *Introducción a la Neuropsicología*. Barcelona, España: Herder.
- Hassan, I. (1986). *Pluralism in postmodern perspective*. *Critical Inquiry* 12. 3, 503-520.

- Hebb, D. D.: *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Nueva York: Wiley, 1949.
- Hernández, Sampieri. “*Metodología de la investigación*”. Editorial Acoiuris Segunda Edición, México.1991-1998.
- Hidalgo, Esteban. *Metodología general*. Editorial. San Marcos Primera Edición, Perú.
- Hurtado V., Rubén Darío; Serna H., Diana María y Sierra J. Luz María. Promoción y cualificación de la lectura. En Borrero Pardo, María Isabel (2008). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. (Compilación). En Fundalectura y Fundación Corona, primera edición, Bogotá, Colombia, pp. 171-193.
- Hurtado Vergara, Rubén Darío. *Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia*. En Borrero Pardo, María Isabel (2008). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. (Compilación). En Fundalectura y Fundación Corona, primera edición, Bogotá, Colombia, pp.139-153.
- Jiménez, Carmen Alicia y Jiménez, Estela. *Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria*. En Borrero Pardo, María Isabel (2008). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. (Compilación). En Fundalectura y Fundación Corona, primera edición, Bogotá, Colombia, pp. 194- 209. Tomado de Revista Iberoamericana de Educación - Principal OEI.
- Jolibert, Josette. *Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de escritura de niños de áreas rurales y urbano marginales*. En Borrero Pardo, María Isabel (2008). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. (Compilación). En Fundalectura y Fundación Corona, primera edición, Bogotá, Colombia, pp. 210-215. Tomado del Boletín PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN en América Latina y el Caribe. UNESCO. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, OREALC. No. 32, diciembre de1993.
- Knights, R. M. y Bakker, D. J. (1976). *The Neuropsychology of learning disorders. Theoretical approaches*. Baltimore: University Press.
- Krech, D.: Dynamic systems psychological fields, and hypothetical constructs. *Psychol. Rev.*, 1950, 57, 283-290.
- Leong, C. K.: Lateralization in severely disabled readers in relation to functional cerebral development and synthesis of information. *En R. M. Knights y D. J. Bakker (eds.), The Neuropsychology of reading*

- disorders. Theoretical approaches*, 1976, 221-232. Baltimore: university Park Press.
- Lerner De Zunino, Delia. (1991). *Aprendizaje de la lengua escrita*. Editorial Zignos Tercera Edición, Perú.
- Lerner De Zunino, Delia. (1996). *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético*. En *Lectura y Vida*.
- Lozano Alvarado, Saniel. *Tecnología del lenguaje y la literatura*. Hipocampo Editores Tercera edición. Perú 1989.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Métodos de la nueva educación*. Editorial Planeta Primera Edición, Argentina-1961.
- Manga, D. y Ramos, F.: *La aproximación neuropsicológica a la dislexia evolutiva I. Maduración Cerebral. Infancia y Aprendizaje*, 1986b, 34, 57-75.
- Marsh, G.; Friedman, M.; Welch, V.; y Desberg, P.: A. *Cognitive-developmental theory of reading acquisition*. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and practice*. New York: Academic Press. 1981. Vol. 3.
- Mendoza, Aída. *Estrategias de Aprendizaje para comunicación I*. Ediciones OREM Cuarta Edición, Perú-2004-2005.
- Miguel Morales, Víctor. *Comprensión de lectura*. Palestra Editores S.A.C. Primera Edición, Perú.
- Miner, A. y Reder, L. (1994). *A New Look at Feeling of Knowing: It's Metacognitive Role in Regulating Question Answering*. En Metcalfe y Shimamura (eds.), *Metacognition: Knowing about Knowing*, Massachusetts: MIT Press.
- Mitchell, D. C.: *The Process of Reading*. Chichester: Wiley, 1982.
- Montane Lores, Angélica. (2004). *Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de Lengua y Literatura*. Editorial Planeta Segunda Edición, Perú.
- Morton, J. y Patterson, K. E.: *A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation*. In M. Coltheart; K. E. Patterson; & J. C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. the narrative art of children's picturebooks*, Londres, University of Georgia Press.

- Núñez L., Paulina y Crespo A., Nina. *¿Cómo evaluar el conocimiento que tienen los lectores acerca de sus procesos de lectura?* En ONOMAZEIN 4 (1999): 265-283.
- Newton, K. (1995). *Metacognition and Conciousness*. En *Pragmatics & Cognition*, Vol. 3 (2), John Benjamins Publishing Co.
- Orton, S. (1937). *Reading, writig and speech problems in children*. New York: Norton.
- Patterson, K. E.: *Neuropsychological approaches to the study of reading*. Br. J. Psychol., 1981, 72, 151-174.
- Paúcar Coz, Andrés. (2003). *Métodos y Técnicas para el Trabajo Universitario*. Perú.
- Petitjean, A. (1981). *Clase, project, equipe. Enseigner autrement*. En *Practiques*, No. 31, 1981, pp. 33-68.
- Quinteros, N; Cortondo, P; Menéndez, T. (1992). *A la hora e leer y escribir*. Editorial Navarrete, Perú.
- R. De Quevedo, Aida. (1990). *Lecto- escritura*". Editorial Planeta Primera Edición Perú.
- Ramos, F.; Manga, D.; G. Ogueta, I.; y Coello, T.: *Luria-DNI: Una batería para la evaluación neuropsicológica de niños en edad escolar. Comunicación presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Valencia, 1990*.
- Rojas, G. (1995). *El usuario de la información. EUNED*: San José Editorial Corefo Primera Edición, Perú.
- Rojas Morote, Nori. (1992). *La lectura y su comprensión*. Editorial Santillana S.A. Segunda Edición, Perú.
- Romero, A.: *Tres enfoques en el estudio de los trastornos en el aprendizaje de la lectura. Anales de Psicología*, 1986, 3 67- 78.
- Rourke, B. P.: *Reading retardation in children: Developmental lag or deficit*. En R. M. Knihts y D. J. Bakker (Eds.), *The Neuropsychology of learning disorders: Theoretical approaches*. Baltimore: University Press; 1976, 125-138.
- Ruy Díaz. (1982). *Desarrollo pedagógico práctico*. Editorial Lumen, Cuarta Edición, Argentina.
- Schmitt, Maribeth Cassidy y Baumann, James F. *Cómo incorporar estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos*

- base de lectura. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1989, 1, 45-50.
- Shankweiler, D. y Crain, S.: *Language mechanisms and reading disorder: A modular approach*. *Cognition*, 1986, 24, 139-168.
- Stuart, M. y Coltheart, M.: *Does reading develop in a sequence of stages*. *Cognition*, 1988, 30, 139-181.
- Seymour, P. H. K. y MacGregor, C. J.: *Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments*. *Cognitive Neuropsychology*, 1 (1), 1984, 43-83.
- Seymour, P. H. K.: *Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis*. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds.), *The cognitive neuropsychology of language*. London: LEA, 1987a, 351-395.
- Smith, Frank. (1983). *Comprensión de la lectura. Trillas*. Editorial Maxtor, Primera Edición, México.
- Solé i Gallart, Isabel. (1987). *Aprender a leer, leer para aprender*. En: *Legua, lenguaje y escritura, Psicología y Educación*, Barcelona, España.
- Stucker. Karl. (1964). *Principios de didáctica moderna*. Ediciones Paidós Segunda Edición, Argentina.
- Titone, Renzo. (1996). *Metodología didáctica*. Editorial Altamar, Segunda Edición, España.
- Torrey, J. W.: *Reading that comes naturally: The early reader*. In T. G. Waller y G. E. Mackinnon (Eds). *Reading research: Advances in theory and practice*, 1979, New York: Academic Press. Vol. 1. 1979.
- Treiman, R. *Individual differences among children in reading and spelling styles*. *J. of Experim. Child Psychol.*, 1984, 37, 463-477.
- Treiman, R. y Baron, J.: *Segmental analysis ability*. In T. G. Waller y G. E. Mackinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in theory and practice*, New York: Academic Press, Vol. 3. 1981.
- Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle. *Metodología y Tecnología Educativa*, Editorial San Marcos.
- Universidad Peruana Unión. *Protocolos para optar el Grado Académico de Magister*. Ñaña- Lima, Perú, 2005.
- Van Dijk, T.A. (1983). *Estrategia de comprensión lectora*. Editorial News Tips, Tercera Edición, New York.

- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.
- Vásquez Villanueva, Salomón. *Protocolo para optar el grado académico de magíster*. Lima 2004-2005.
- Velásquez, Ángel. (1999). *Metodología de la investigación científica*. Edit. San Marcos. Segunda Edición, Perú.
- Villanueva, Darío. coord. (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus.
- Wagner, R. K. y Torgesen, J. K.: *The nature of phonological processing and Its Causal Role in the Acquisition of reading*. *Skills Psychological Bulletin*, 1987, 101, 192-212.
- Yataco De La Cruz, Luis. (2007). *Plan lector*. Thormus Ediciones Tercera Edición, Perú.
- Zuluaga, O. y otros, *Pedagogía y Epistemología*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2003.

ANEXOS

Anexo: 1 Matriz instrumental

Tema	Variable	Dimensiones	Indicadores	Fuentes De Información	Instrumentos
Estrategias metodológicas para la comprensión de la lectura en los estudiantes del primer semestre del Instituto "Alexander Von Humboldt"-Villa Rica -Oxapampa-2010.	Predictora: Estrategias metodológicas	- Talleres de lectura	- Asistencia en talleres - Práctica de lectura - Evaluación de lectura	- Portafolio	- Cuestionarios - Registros de asistencia y evaluación
		- Equipos de lectura	- Organización de equipos - Lectura en equipos - Informes de lectura grupales	- Portafolio	- Cuestionarios - Registros de asistencia y evaluación
	Criterio: Comprensión de lectura	- Determinación de temas	- Principales - Secundarios	- Portafolio	- Cuestionarios - Registros de asistencia y evaluación
		- Determinación de personajes	- Principales - Secundarios	- Portafolio	- Cuestionarios - Registros de asistencia y evaluación
		- Análisis de figuras e imágenes	- Figuras literarias - Imágenes	- Portafolio	- Cuestionarios - Registros de asistencia y evaluación
		- Abstracción de valores	- Responsabilidad - Honestidad - Tolerancia	- Portafolio	- Cuestionarios - Registros de asistencia y evaluación

ANEXO: 2 Matriz de consistencia

Tema	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Diseño	Conceptos centrales
Estrategias metodológicas y comprensión de lectura en los estudiantes del primer semestre del Instituto "Alexander Von Humboldt", Oxapampa-2010.	<p>General: ¿Cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la comprensión de lectura en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010?</p> <p>Específicos. -¿Cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los temas en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010? -¿cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los</p>	<p>General: - Determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la comprensión de lectura en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010.</p> <p>Específicos. -Determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los temas en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010 -determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la determinación de los personajes en los estudiantes</p>	<p>General: Las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con la comprensión de lectura en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010</p> <p>Específicas. -Las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con la determinación de los temas en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010 -las estrategias metodológicas tienen una</p>	<p>Tipo de estudio: 1. El tipo de investigación descriptivo correlacional y transversal 2. Diseño. Correlacional.</p>	<p>Estrategias metodológicas talleres de lectura equipos de lectura</p> <p>Comprensión de lectura determinación de temas determinación de personajes análisis de figuras e imágenes abstracción de valores</p>

	<p>personajes en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010?</p> <p>-¿cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con el análisis de figuras e imágenes en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010?</p> <p>-¿cuál es la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la abstracción de valores en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010?</p>	<p>del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010</p> <p>-determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con el análisis de figuras e imágenes en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010</p> <p>-determinar la relación de asociación de las estrategias metodológicas con la abstracción de valores en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010</p>	<p>relación de asociación significativa con la determinación de los personajes en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010</p> <p>-las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con el análisis de figuras e imágenes en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010</p> <p>-las estrategias metodológicas tienen una relación de asociación significativa con la abstracción de valores en los estudiantes del primer semestre del instituto "Alexander von Humboldt", Oxapampa 2010</p>		
--	---	--	---	--	--

ANEXO 3: Instrumento de investigación

Universidad Peruana Unión
Escuela de Posgrado
Unidad de Posgrado de Educación

Cuestionario: Estrategias metodológicas y comprensión de lectura

El presente instrumento corresponde a una Autoevaluación, para realizar el trabajo de investigación titulado: "Estrategias Metodológicas para la Comprensión de lectura en los Estudiantes del primer Semestre del Instituto Superior Tecnológico Público "Alexander Von Humboldt", Oxapampa, 2010". La información solicitada es completamente anónima. Necesitamos mucha sinceridad y honestidad; por esta razón, le solicitamos que conteste de la manera más efectiva, porque de la sinceridad suya con la cual responda dependerán los resultados más objetivos.

I. Diagnóstico situacional

A. Situación social del estudiante

1. Edad

- De 15 a 19 años (1)
- De 20 a 25 años (2)
- De 26 a 29 años (3)
- De 30 a más años (4)

2. Estado civil

- Casado (a) (1) Madre soltera (3) Soltero (a) (5)
- Conviviente (2) Padre soltero (4)

3. Ocupación adicional

- Solo estudiante (1) Panadero/a (5) Otro (9).....
- Moto taxista (2) Carpintero (6) Especifique
- Cobrador de carro (3) Comerciante (7)
- Lustrabotas (4) Agricultor (8)

4. Ingresos mensuales de los padres

- Menos de 500 (1) 1400 a más (5)
- 500 – 800 (2)
- 800 – 1100 (3)

1100 – 1400 (4)

B. Situación educativa de los padres

1. Estudios de la madre

Primarios	(1)
Secundarios	(2)
Superiores técnicos	(3)
Superiores pedagógicos	(4)
Superiores tecnológicos	(5)
Superiores universitarios	(6)
Sin estudios	(7)

2. Estudios del padre

Primarios	(1)
Secundarios	(2)
Superiores técnicos	(3)
Superiores pedagógicos	(4)
Superiores tecnológicos	(5)
Superiores universitarios	(6)
Sin estudios	(7)

C. Situación religiosa de los padres

1. Religión de la madre

Católica	(1)
Adventista	(2)
Otro	(3) especifica.....

2. Religión del padre

Católico	(1)
Adventista	(2)
Otro	(3) especifica.....

II. Información relacionada con las estrategias metodológicas y comprensión de la lectura

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Escriba con una X en la columna cuyo número corresponde a tu respuesta.

1.

ÍTEMS	1	2	3
Estrategias metodológicas			
Talleres de lectura			
2. He asistido a talleres de lectura			
3. He realizado práctica de lectura			
4. He participado en la evaluación de lectura			
Equipos de lectura			
4. He formado parte de la organización de equipos de lectura			
5. He realizado la lectura en equipos de lectura			
6. He emitido informes de lectura grupales			
Comprensión de lectura			
Determinación de los temas			
7. He realizado la determinación de temas principales			
8. He realizado la determinación de temas secundarios			
Determinación de los personajes			
9. He realizado la determinación de personajes principales			
10. He realizado la determinación de personajes secundarios			
Análisis de figuras e imágenes			
11. He realizado el análisis de figuras literarias			
12. He realizado el análisis de imágenes literarias			
Abstracción de valores			
13. He encontrado el valor responsabilidad en la lectura			
14. He encontrado el valor honestidad en la lectura.			
15. He encontrado el valor tolerancia en la lectura			