

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación superior

Cecilia Alicia Abensur Pinasco
Luis Fernando Blanco Ayala
Jasmine Aracely Blanco Pumayali



Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación superior

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación superior


AUTORES

Cecilia Alicia Abensur Pinasco

Luis Fernando Blanco Ayala

Jasmine Aracely Blanco Pumayali

**PROYECTO
CIDE
EDITORIAL**



Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación superior

Autores

- Cecilia A. Abensur Pinasco
- Luis F. Blanco Ayala
- Jasmine A. Blanco Pumayali

Dirección editorial

- Pedro M. Naranjo Bajaña

Coordinación técnica

- María J. Delgado Navarro

Diseño gráfico

- Danissa I. Colmenares Yance

Diagramación

- Alba L. Gil

Copyright© 2022

Editado por Proyecto Editorial CIDE S.A.C.

Urb. Villa del Norte, etapa II Mz. L lote #26 - Chiclayo, Lambayeque - Perú.

Tel.: + 51 930 193496

proyectoeditorialcide@gmail.com

Primera edición digital © octubre 2022

Libro electrónico disponible en:

<https://editorial.cidecuador.org/libros/>

<http://repositorio.cidecuador.org/>

Hecho depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 202210772

ISBN: 978-612-49078-1-4

Realizado en el marco del proyecto “Comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela académica Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas”; financiado por Proyecto Editorial CIDE S.A.C.

Cita sugerida:

Abensur Pinasco, CA; Blanco Ayala, LF; Blanco Pumayali, JA. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. Chiclayo, Perú: Proyecto CIDE Editorial

La presente obra fue evaluada por pares académicos
experimentados en el área

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación superior / Cecilia Alicia Abensur Pinasco, Luis Fernando Blanco Ayala y Jasmine Aracely Blanco Pumayali. -- Ecuador: Editorial CIDE, 2022.

89 p.: incluye tablas, gráficos; 21 x 29,7 cm.

ISBN EN TRÁTAME

1. Comprensión lectora, habilidades y destrezas 2. Rendimiento académico

DEDICATORIA

Dedicado a nuestros familiares

AGRADECIMIENTO

A loss alumnos de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de
la Universidad Alas Peruanas.

Dedicatoria	5
Agradecimiento	6
Presentación de la obra	8
Introducción	11
Capítulo 1	
Principios éticos y epistemológicos	14
Capítulo 2	
Antecedentes y basamentos teóricos	32
Capítulo 3	
La comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. Estudio de caso	54
Capítulo 4	
Resultados del estudio	62
Capítulo 5	
Reflexiones finales	73
Referencias	75
Anexos	80

PRESENTACIÓN DE LA OBRA

Hemos podido observar que en la actualidad las Universidades en el Perú se enfrentan a una realidad con consecuencias drásticas y devastadoras al no poder enfrentar una realidad social en nuestro País, en donde se requieren personas altamente calificadas para ejercer cargo que generen progreso a la nación y es por ello que se hace un enfoque especial en el área de la formación de estos profesionales del mañana.

Haciendo un análisis de la situación suscitada es inevitable y cada vez más evidente, la preocupación de los docentes universitarios por el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes que acceden a estudios superiores. En el año 2009 se evidencian datos tomados en la Prueba PISA (*Program for International Student Assessment*) donde participaron 35 países de Europa, 12 de Asia, 11 de América 2 de Oceanía y 1 de África, alcanzando un total de 61 Países, cada uno de los cuales fueron examinados entre 4.500 y 10.000 estudiantes. Los resultados reflejaron que Perú ocupa el lugar 58, actualmente tenemos entendido que estamos en el último lugar.

Este problema también está relacionado directamente con el rendimiento académico; sabemos que la prueba PISA no mide la eficiencia de los planes de estudios de las diferentes Instituciones Educativas, esta prueba se basa en analizar el rendimiento de los estudiantes a partir de los exámenes que se realizan cada tres años en comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

Si en los niveles escolares ya tenemos deficiencias, esto arrastra consciencias drásticas en el nivel superior. Indudablemente esto obedece a que ellos, que no

logran comprender los textos que leen, no entienden el sentido de lo leído ni captan las ideas que el autor expresa teniendo en cuenta que la comprensión lectora es de suma importancia y fundamental para la adquisición del conocimiento en sus procesos de formación académica.

La Universidad ALAS Peruanas no es ajena a estos problemas; en los últimos años la Escuela Académica Profesional de Ciencias del Deporte viene realizando una Prueba de Comprensión Lectora a sus ingresantes, donde los resultados reflejan que adolecen de las habilidades y destrezas lectoras básicas, la que podría influir directamente en el rendimiento académico teniendo en cuenta que el estudiante universitario requiere un razonamiento profundo, con capacidad de análisis, reflexión y opinión y esta se desarrolla gracias a la lectura frecuente.

Otro punto que hemos tenido en consideración en el análisis de este trabajo es la trascendencia que tiene el profesional del área del deporte toda vez que los cursos que determinan su formación profesional están encaminados hacia la práctica deportiva, pedagógica; esto no resta la gran importancia que tienen y se merecen los cursos de profesionalización en los cursos de práctica deportiva, teniendo un gran peso en importancia que no se les está dando; los docentes aplican estrategias metodológicas activas para mejorar el rendimiento académico a través de la comprensión lectora además de incentivar para que los alumnos tengan interés por la lectura.

Al tener en cuenta la observación realizada desde los hechos, nos preocupamos en decir y comentar que de continuar con un bajo hábito de lectura pudiéramos caer en la mediocridad de la formación académica, poseer un producto deficiente ante el mercado laboral, y no llegar a la meta que nos hemos planteado de ser la *“mejor escuela académico profesional de ciencias del deporte del Perú”*. Nuestra preocupación se muestra fundamentada en varios factores básicamente por lo que reflejan las calificaciones y exigencias académicas.

Explicada la realidad, podemos determinar si la aplicación de estrategias de comprensión lectora mejorará los niveles de comprensión lectora de los alumnos ingresantes a la Universidad Alas Peruanas Escuela Académica Profesional Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades en el 2013–I, asignando a nuestros estudiantes el test de comprensión de lectura ya validada y utilizada por Violeta Tapia Mendieta y Marita Silva Alejos.

En el mismo orden de ideas, es importante agregar que se han realizado investigaciones importantes con respecto a la comprensión lectora a nivel de la educación superior, sin embargo, son pocos conocidos. Es por ello, que consciente de dicha situación y de la relevancia que tiene comprender y entender lo que se lee a nivel superior, la investigación pretenderá aportar a los docentes de esta y otras entidades de formación en Ciencias del Deporte y Educación Física, la importancia que se merece la formación académica en esta área.

A través de los años, en Perú se han realizado algunos intentos de evaluar la comprensión lectora, tal es el caso de las pruebas adaptadas de Violeta Tapia para ser aplicadas a las diferentes Instituciones Educativas utilizando baremos contruidos en otros trabajos donde los resultados han sido devastadores, sobretodo en el último informe de Perú con respecto a la evaluación de PISA.

Sin embargo, podemos tener la certeza que esta problemática no solamente involucra a las instituciones de educación superior sino que la génesis en cuestión radica desde la Educación Básica Regular, Inicial y Secundaria, dando como resultado que los alumnos al ingresar a las Universidades, continúan con el bajo hábito hacia la lectura y los objetivos académicos no se cumplen a cabalidad, trayendo como consecuencia que muchas veces el docente universitario se ve en la obligación de disminuir el nivel académico para el aprendizaje de los educandos.

Se puede decir por otra parte, que a nivel internacional las Ciencias del Deporte y la Educación han evolucionado de una manera muy importante en estos últimos años y la meta es que la misma llegue a Perú, pero para ello es imperante que el proceso se inicie desde la elevación del nivel académico de sus alumnos, el cual es todo un reto para APA por dos factores cruciales: el primero es que la esencia de la carrera tiene un alto índice práctico con respecto a otras carreras universitarias y el segundo factor es que se ha comprobado que los estudiantes de esta área específica, presentan carencias marcadas referentes al tema de la comprensión lectora.

Con la finalidad de conocer y poder abordar el problema de una manera científica, se decide plantear un contraste de hipótesis en donde se puede determinar si la capacidad de comprensión lectora tiene una influencia directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas.

Durante el trabajo realizado se aplicó el Test de Violeta Tapia, siendo esta una de las pocas pruebas estandarizadas que se puede utilizar para evaluar la comprensión lectora de alumnos en la universidad. También es importante acotar que el mencionado Test ha sido aplicado a los estudiantes de los diferentes ciclos académicos de la escuela, evaluando sólo los niveles de comprensión lectora de tipo medio-bajo.

Se podrá observar entonces durante el recorrido de esta investigación, cómo los niveles de comprensión lectora medio-bajo, constituyen un resultado adverso en el rendimiento académico en la educación superior en nuestro país.

A close-up photograph of a person's hands turning a page in an open book. The person is wearing a blue and white patterned shirt and a brown jacket. The book has a blue cover. A large green circular graphic with an orange border is overlaid on the left side of the image.

Capítulo 1

Principios éticos y epistemológicos

CAPÍTULO 1 PRINCIPIOS ÉTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

Para iniciar la narrativa del presente trabajo de investigación, se consideró pertinente sobre los principios éticos de la labor realizada, entendiéndose el mismo como los fundamentos sobre los que se plantea un modo de actuar en el mundo y con los demás. Estos principios son el cimiento para fomentar la convivencia armónica y una cultura de paz en toda institución educativa.

En cuanto a los principios epistemológicos son los fundamentos de un modo determinado de conocer y entender el mundo que nos rodea. Estos principios están directamente relacionados con el problema del conocimiento. El marco filosófico respalda todas las dimensiones del Proyecto Educativo Institucional. Es el soporte directo de la identidad institucional, de las políticas y los valores que caracterizan a la institución educativa.

Ontología del hombre

Antes de estudiar la ontología del hombre es preciso comprender que es ontología.

La ontología es aquello que estudia el ser en cuanto ser; el interés por estudiar el ser se origina en la historia de la filosofía, cuando esta surge de la necesidad de dar explicaciones racionales, no mitológicas a los fenómenos del mundo físico; también debemos recordar que el carácter universal de la filosofía tuvo su origen en la necesidad de un conocimiento válido a todo fenómeno y en las deficiencias de los conceptos inicialmente desarrollados para ser llevados a la práctica concreta

en los fenómenos físicos o sociales. Es por esto que muchos pensadores se dedicaron a reflexionar sobre cuál podría ser el fundamento del mundo físico, pero qué pasa.

Nosotros al observar los objetos que percibimos en el mundo físico, nos damos cuenta que existen objetos líquidos, sólidos o gaseosos, que algunos se componen de materia inerte, como la piedra, y otros de materia viva. Es así como encontramos diferentes elementos físicos, pero la razón nos exige pensar en un solo elemento constitutivo de los demás. Dicho elemento fue propuesto por algunos pensadores quienes suponían que podría ser: el agua (Tales de Mileto), el fuego (Heráclito de Efeso), el aire (Anaxímenes), o la combinación de los cuatro (Empédocles); pero Anaximandro propuso una solución lógica, es decir que dicho elemento debería ser indeterminado (a lo que llamó “apeiron”).

Sin embargo, fue Parménides quien propuso la mejor solución; este pensador sostuvo que existen dos caminos para llegar al conocer, que son los sentidos, y la razón; por los sentidos se llega a lo cambiante, a lo inseguro, y a lo desconfiable en los objetos, y por la razón se llega a lo universal, confiable e inmutable. Tomando el segundo camino, Parménides encontró algo común e indispensable a todo objeto: que cualquier elemento natural antes de tener alguna característica específica, tiene una sin la cual no existiría, la de Ser, este ser es un elemento fundamental y no una característica que tienen las cosas. Desde entonces se constituye a la Ontología como *Ontos = Ser*, y *logos = estudio*, en este caso lo real es igual al ser, y el ser es igual al fundamento de toda realidad.

Fundamentos ontológicos de la educación

La pregunta por la realidad es base de toda otra interrogante; pues no es la pregunta por esta u otra realidad, sino por aquello que hace que toda realidad sea realidad. ¿Cuáles son los atributos de toda realidad? ¿Existe la realidad humanidad,

educación, pedagogía, raíz cuadrada, 1, 2 o 3..., Batman, Dios, tú, ¿yo...? ¿La educación es real? ¿Qué tipos de realidades existen y, cómo se accede a ellas...? ¿Qué relación existe entre realidad, verdad, bien y belleza?

La realidad encuentra en el lugar que le corresponde como fuerza principal (Zubiri, s.f.). Pues el ser - esencial y existencialmente- su intelección y posterior saber sobre ella, su actuación, son momentos que se ordenan a la realidad como a su sustento. (Zubiri, s.f.) nos entrega numerosas explicaciones comprensivas de la realidad; así, nos dirá que realidad es lo que es "de suyo", esto es, "en propio", independientemente del sentido que le otorguemos al ser aprehendida o sentida en algunos de sus aspectos. Es verdad que las cosas se nos presentan en buena medida como cosas que nos afectan, pero estas, si nos afectan, es porque primaria y realmente son "de suyo" Si la realidad es, actúa, vale... es porque "ya" es realidad. La realidad no es antes un modo de ser; sino un "de suyo"; es un "de suyo siendo"; siendo una esencia que existe.

En esta realidad, la esencia es la que le otorga su "talidad" (capacidad para ser tal realidad, la que es; no otra) y "sustantividad" (poder para ser "una realidad tal") Por ejemplo: La esencia hace que la realidad "de suyo" que llamamos Pablo Neruda, sea esencialmente la misma realidad "de suyo" cuando niño y cuando adolescente.

Si observamos las fotos de Neruda, vemos que hacen referencia a una misma "realidad de suyo" pero con aspecto distinto; ello se debe a la estructura dinámica de la realidad. En este caso, podemos apreciar una serie de cambios de las notas adventicias de esta realidad. Pues bien, no todo cambio se da al mismo nivel de la realidad: hay cambios esenciales que afectan a la realidad "de suyo" radicalmente y cambios adventicios que afectan sólo su situación, estado o tenencias. La esencia del árbol hace que este sea una realidad de suyo árbol; pero la acción del fuego

sobre él, ocasionará la pérdida de su esencia de árbol, esto es, su talidad y substantividad como árbol, para pasar a ser la realidad anhídrido carbónico u otro.

Filósofos y educadores

La Filosofía no es un conocimiento hecho sino un hacer, un constante filosofar. Enseñanza como encuentro desde sí y con el otro, en la historia de vidas que tienen como base y horizonte común, la verdad real.

En el filosofar, no hay enemigos ni cómplices; no hay posesión o poder tras la palabra, sino sólo maestros y discípulos, adversarios o dialogantes...Sócrates, Platón, Aristóteles... diversidad de perspectivas y tiempos; mundos autónomos y rectitud de conciencia. Tan sólo una fervorosa búsqueda y un mismo ideal: la verdad y su enaltecida enseñanza. La enseñanza nos vincula con lo sagrado; su comunidad instaaura templos de saber develado y virtudes cardinales que enraízan y contemplan la misteriosa verdad revelada.

La filosofía es un filosofar

El filósofo decía a sus alumnos “En las lecciones de este año quiero decirles a ustedes qué es lo que algunos grandes filósofos han pensado acerca de la filosofía” (Zubiri, 1963). Estudiando algunos textos de Xavier Zubiri y reflexionando sobre la forma como él planteaba en sus “Lecciones de Filosofía” el pensamiento de Aristóteles, Kant, Comte, Bergson, Dilthey, Husserl y Heidegger, dejando claras las diferencias entre uno y otro con respecto a la visión que ellos tenían de la filosofía, se pudo concluir que por sobre toda diferencia, primaba algo mucho más primordial y común a todo auténtico filósofo.

Pues sí, no se trataba de que estos discreparan en todo o sostuvieran planteamientos subjetivos o superficiales sobre su propio quehacer, por el

contrario, lo que entonces se pudo entender, y hoy se reafirma, es que la filosofía más que un contenido o conocimiento estático, hecho o cerrado, el cual hubiera que entender y memorizar para luego repetir sin más o del cual a lo más te preguntes si estás o no de acuerdo, es por, sobre todo, un filosofar. Un filosofar, un quehacer que emana de una actitud de búsqueda, de descubrimiento; una actitud intelectual de honesta búsqueda de la verdad por amor a ella; un saber al estilo socrático.

Un saber humilde que indaga con respeto; que sólo puede asegurar qué es lo que no sabe...una actitud educativa porque te lleva a un constante afán de superación, de interrogante y de diálogo. Es en este sentido, en el que están de acuerdo todos los filósofos y educadores, aunque luego difieran en el contenido o camino que realicen para filosofar o educar. Sea el ser, la vida, los hechos, la realidad, el contenido de la conciencia o la intuición, aquello que motiva al filósofo a pensar, lo que importa es que la filosofía es filosofar. El reto es hacerlo y hacerlo bien; saber filosofar...

Así, el método filosófico será el camino que realice cada uno para encontrarse con la verdad; esto es, con la realidad que verdadera o verdad real. En este sentido cada camino es único; lo que no es lo mismo decir que cada cual tiene su verdad; pues la verdad no depende de quien la indaga; sino que pertenece a la realidad indagada o cuestionada por el investigador o filósofo. La verdad no depende de lo que creamos, pensemos o deseemos; por el contrario, nosotros debemos buscar la forma adecuada de acceder a la realidad según la naturaleza de esta.

¿Formar para la sociedad del conocimiento o de saber?

Allí está el Universo y nosotros en el centro de él; no nos queda más que vivir nuestra existencia y entrar en juego con las otras existencias. En ese Universo estoy yo, los demás y lo demás; todos siendo alguien o algo. A diferencia de otras

realidades, la mía toma conciencia de ese Universo, de su acontecer y de mi acontecer en él. Entonces, el Universo y yo en él, me aparecen complejos; plenos en misterios y posibilidades. En cada realidad o situación, vislumbro una perfección y valoro de acuerdo con ella o de espaldas a ella...elijo el tipo o estilo de existencia que llevaré: asciendo o me degrado. Aciertos, errores o apariencias, mentiras, ocultamiento, engaño, ignorancias y misterios; debilidad, dolor, placer, fortaleza...

Orden y caos; transparencia y corrupción; enseñanza y manipulación; amor o desamor...me ofrecen sus potencialidades para esculpir mi figura personal.

Artistas, técnicos o tecnólogos, científicos, comerciantes o empresarios, religiosos, militares, comunicadores, presentan sus potencialidades...

En medio de todo este universo aconteciendo, nosotros nos instalamos como dialogantes que, desde una vocación de saber-amar intentamos descubrir la forma de co-crear situaciones que enseñen a ser y a descubrir y cultivar la creación desde el ser humano; con infinito respeto y equidad.

Visiones del universo, atendiendo al nivel ontológico de la realidad

Pero ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro origen? ¿Cuál es nuestro destino? ¿Cuál es el origen y sentido del Universo? Quien tiene una visión materialista, reducirá el universo y su propio ser a un juego de acciones materiales. En este caso, el ser humano será considerado como una realidad orgánica de mayor o menor complejidad que otras realidades también orgánicas: una realidad-cuerpo o realidad “animal” que actúa según su alcance sensorio perceptivo. Distintamente, en una visión que acepte la existencia de realidades de esencia espiritual, será esta la índole de su esencia; otorgándole, entonces, un sello y nivel de dignidad propio del “ser persona” y conceptuado, además, en el trato de Señor, Señora, Señorita y,

antiguamente, Señorito. Trátase, en el caso del ser humano, de una realidad cuya esencia espiritual, se encuentra existiendo –aquí y ahora- en forma incorporada (en combinación funcional con un cuerpo). La existencia – como vimos en la primera unidad, siempre alude a una situación en que se encuentra la esencia; situación que, por ser tal, puede cambiar sin afectar necesariamente la esencia (talidad, substantividad).

Dependiendo de estas visiones: ¿Cuál es el sentido de la educación y del educador, en la existencia humana? ¿Por qué es exclusiva del ser humano? ¿Qué la hace exclusiva?

Niveles del saber

Saber es discernir

En "¿Qué es saber? Zubiri (s.f.) explica que el hombre al "decirse" que las "cosas" son de veras tal o cual cosa, "discierne" las reales de las aparentes, esto es, escinde las que son de veras de las que no lo son. Por ello, discernir es distinguir el ser del parecer.

Entonces, ¿cómo salimos del error y discernimos, por ejemplo, entre un auténtico amigo y alguien que sólo aparenta serlo? En primer lugar, debemos tener presente que, lo que provoca el error es que el falso amigo presenta un aspecto engañoso que oculta su verdadero ser. Luego, para discernir, deberemos descubrir el aspecto verdadero del "falso amigo" y darnos cuenta que ese aspecto no coincide con la idea, figura, forma o rasgos propios de un verdadero ser amigo. Por esto, para enseñar a discernir, debemos enseñar a descubrir lo que define, caracteriza a un ser; sus rasgos más propios.

Es un saber que toca a lo íntimo de cada cosa; no es la percepción de cada uno de sus caracteres, ni su suma o adición, sino algo que nos instala en lo que ella verdadera e íntimamente es, "una" cosa que "es" de veras, tal o cual, y no simplemente lo que "parece". Una especie de sentido del ser. No es, pues, un acto místico o trascendente: todo comportamiento con las cosas lleva en si la posibilidad de esta "experiencia". Y sólo eso es lo que propiamente llamamos "saber" lo que una cosa es, saber a qué atenernos, en punto a lo que ella es y no tan sólo a lo que parece. A esta "experiencia" llamó el griego *noûs*, mens. Zubiri (s.f.)

Si nos guiamos por las apariencias, podemos fácilmente engañarnos. Así, podemos sencillamente confundir lo que realmente es oro con lo que no lo es, aunque parezca serlo; igualmente podemos confundir quién realmente es considerado con quien, es sólo un adulator. ¿Cómo salimos del error; cómo distinguimos lo que aparenta ser de lo que realmente es? La realidad se hace presente a nuestro entendimiento: esa persona sonrío y de inmediato ofrece su asiento al hombre que acaba de llegar; se trata de un hombre de gran poder económico y social. Sin embargo, antes no lo ofreció a la humilde mujer que, con evidentes signos de cansancio había llegado al mismo lugar. Una idea de lo que es el actuar correcto, me permite discernir y saber que ese hombre aparenta una corrección que es falsa.

Saber es definir

De lo anterior se deduce, que saber exige más que discernir pues podemos distinguir entre amigo y enemigo sin ser capaz de definir a uno ni a otro. Cuando somos capaces de definir, no sólo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la cosa empieza y termina, esto es, el perfil unitario de su aspecto, de su idea: es a

esto lo que llamamos "definición". Saber, entonces, no es sólo discernir, sino que implica definir. De ahí la importancia pedagógica de trascender el nivel de discernimiento, para llevar al educando a lo íntimo de la realidad, es decir, a su esencia. Es la esencia la que desarrolla su qué es, su talidad y da cuenta, por lo tanto, de su substantividad.

Definir implica explicitar o explicar los atributos propios de una realidad, su contenido y estructura fundamental, su esencia. Así, podemos definir en el ejemplo dado, a aquel hombre como un adulator porque tenemos claridad sobre lo que es la adulación: el acto de halagar a alguien sólo con el fin de obtener su beneplácito y así las ganancias que ello me puede reportar; el adulado es sólo un medio para obtener lo que sí me interesa y es mi finalidad. A diferencia de ello, la consideración es la virtud propia de quien respeta y tiene conciencia de que la dignidad de una persona no se evalúa por su poder sino por su ser y honestidad de existencia: interesa la persona por sí misma y jamás como medio.

Saber es entender

Pero saber implica más que discernir y definir. Sabemos algo plenamente cuando, además de saber qué es, sabemos "por qué" es tal; sólo entonces estamos preparados para dar razón de una realidad, de su ser, actuar y sentido. El saber cómo entender es el saber de las causas y principios del ser y del existir de una realidad en respecto consigo, con su origen y con las otras realidades.

En este nivel de saber, nuestro entendimiento inquiriere por las raíces de la realidad y de su actuar; se trata de un entendimiento indagativo o investigativo de la realidad donde ya no sólo somos capaces de discernir lo que es de lo que no lo es, explicitar los atributos que definen o identifican una realidad; sino

que podemos dar cuenta de la necesidad de que las realidades sean como son y, por tanto, del por qué no son de otro modo. Sólo la interna articulación del "qué" y del "por qué" hace posible una ciencia sensu stricto que nos diga lo que las cosas son. (Zubiri, s.f.)

Entender, por lo tanto, no es sólo limitarse a discurrir sobre los momentos o rasgos de una realidad, sino, llevarnos a lo principal de un ser, a su "venir de", a sus principios. El saber cómo entendimiento implica entender no sólo "lo que" es la cosa, sino "la cosa que es"; no sólo la esencia, sino la cosa misma; no sólo la idea de los atributos de algo, sino la realidad en si misma desde sus principios. Zubiri trata de explicarnos esta idea a través de un ejemplo: "Lo primero se expresa diciendo: "el vino es tinto. ". Lo segundo, diciendo: "lo que de veras es esto, es vino" Zubiri (s.f.)

Entonces, sigue Zubiri (s.f.) saber una cosa por sus principios será saberla "especulativamente". Con lo cual se refiere a que, en este nivel de entendimiento, el ser humano refleja (especulum) la realidad en sí (la actualiza intelectivamente) como la idea del todo que esa realidad de veras es, es decir, en cuanto su ser encuentra el porqué de su existencia en el todo que el Universo es. De ahí la importancia pedagógica de llevar al educando a plantearse el sentido o por qué y para qué de la realidad. No olvidemos que el Universo es el constructor de realidades; por lo cual, no es posible entender una realidad aislándola del todo: El saber es sistemático. Saber algo es saberlo sistemáticamente, en su comunidad con todo. Ciencia es entonces sistema.

Ahora bien, si el saber, a nivel de entendimiento es sistemático, el pensamiento debe ir más allá del silogismo o pensamiento deductivo o lineal, para incorporar como método de indagación por el sentido de la realidad, la dialéctica; pues

mientras aquél deduce o induce, esta educa, es decir, genera saber al moverse en un orden principal de verdades. Es esta la competencia a que debe llevarse al educando quien pasa a "generar" un saber sustentado en la realidad entendida, definida que, ahora puede discernir comprensivamente y respecto el todo. En este nivel, estará capacitado para "valorar".

Ahora bien, no toda realidad es accesible del mismo modo. Para entender el ser y comportamiento del hidrógeno requiero acceder a él de distinta forma que para entender el ser y comportamiento de aquel niño. A la forma de acceso a las realidades hasta llegar a su entendimiento, llamamos método. En este sentido debemos tener presente que saber es atenerse modestamente a la realidad y que el método es riguroso sólo si es el adecuado para llevarnos al encuentro y descubrimiento de la realidad. Las realidades personales, requieren de un distinto método que las realidades materiales, si queremos entenderlas como tales.

Por ello, considerando la complejidad de la realidad, al menos para nuestro entendimiento, la sabiduría no es simplemente un modo lógico de conocimiento, sino una "disposición", "vocación", "actitud" de acogimiento y sobrecogimiento ante lo insondable de cada realidad.

En definitiva: el saber humano es, en un primer momento, un discernir el ser del parecer, más profundamente un definir lo que es; para por último intentar entender lo definido.

Formas de saber

Existen diversas formas de saber: saber actuar, saber hacer algo... útil, bonito o bello, saber demostrar.

El saber actuar dice relación directa con nuestro ser; es el saber existir; el saber elegir bien. Dice relación con el saber moral o saber de las virtudes. Es este saber el que nos permite seguir una vía de realización auténtica; de descubrimiento y cultivo de sí mismo y de encuentro con otro yo, con la naturaleza, con Dios. Es un saber que se hace día a día sobre el cual no hay un libro escrito pues somos personas únicas, viviendo momentos únicos e irrepetibles en diálogo con otras realidades de diversa índole y dignidad. La ética nos entrega principios generales que si ya son discutibles según la visión que se tenga del hombre y del Universo; su aplicabilidad a cada situación requiere de la sabiduría que entrega, para algunos, la Gracia que proviene de Dios y las virtudes teologales (fe, esperanza y caridad) y, para otros, sólo las virtudes cardinales (prudencia, templanza, fortaleza y justicia) y sus virtudes derivadas.

El saber hacer algo es el saber del tecnólogo que nos dice cuáles son los principios que explican el cómo funcionan las realidades, de tal modo poder cultivarlas o inventar instrumentales u otras realidades que en forma natural no se habrían dado de la misma forma. En este saber interesa no sólo el saber hacer sino la obra producida o creada: la perfección del saber y la perfección de la obra. Si la obra es útil, hablamos de saber técnico y si el fin de la obra es procurarnos goce con su sola presencia, hablamos de saber artístico. La obra de arte se reviste de la dignidad de su creador, de ahí que no es usable. Cuando se elabora un objeto para ser usado, pero al mismo tiempo se busca que guste, se emplea el término “bonito-a”: un vestido bonito, un vaso bonito, un ornamental bonito, una artesanía bonita.

El saber demostrar es el saber del científico; implica un saber indagar, esto es el saber descubrir las causas que luego permitirán dar razón del ser de la realidad. El científico es un descubridor; el técnico un cultivador o inventor.

La función intelectual con perspectiva filosófica

Ciencia, filosofía, vida intelectual

Algunos conceptos:

- ✓ Proceso educativo: se inicia con la intención de educarse. Se desarrolla con los actos educativos. Finaliza con cada perfección lograda que impulsa una nueva intención (personas “más” o “menos” educadas).
- ✓ Educabilidad: capacidad de educarse (somos educables).
- ✓ Educatividad: capacidad de educar (somos educadores de sí e influencia en otros. El profesor hace de la educatividad su profesión).
- ✓ Educador: quien posee educatividad: todos son educadores de sí mismo.
- ✓ Educando: quien está educándose (actualización de la educabilidad).
- ✓ El saber pedagógico dice relación con todos estos saberes; en sus diversas formas y niveles.

Diversas perspectivas del saber de la educación, que sustentan el saber pedagógico:

- ✓ *Perspectiva ontológica:* desde esta perspectiva de saber, saber primero en cuanto es la base de todo otro saber, la educación es una forma de confirmar el ser que somos (nuestra esencia) al ir existiendo. Es una vía de realización existencial propia del ser humano. En este sentido, el saber de la educación requiere tener una perspectiva sobre qué es realidad, qué niveles ontológicos de realidad existen, cuáles son los atributos de la realidad, cuál es la estructura de la realidad. Dependiendo de la visión ontológica que tengamos, será nuestro concepto de ser humano, de universo, de mundo, de educación y de todo otro saber derivado.

✓ *Perspectiva antropológica:* mirada desde esta perspectiva, la educación es un atributo del ser humano que lo caracteriza como persona más o menos educada. En este sentido, la educación alude a la actualización de nuestra existencia, de acuerdo con nuestra real perfección de ser, esto es, con lo que auténticamente somos. La educación conmueve nuestra existencia desde el auténtico ser que somos, desde y en nuestra intimidad. En este sentido, la educación requiere cumplir con el imperativo “Conócete a ti mismo”.

A partir de esta visión antropológica y dada la complejidad de nuestro ser (ver esquema del ser educable) emergen otras perspectivas que nos van dando un saber sobre la educabilidad y educatividad del ser humano. (Ver más adelante la perspectiva pedagógica).

✓ *Perspectiva ética:* mirada la educación desde una perspectiva ética es una forma de realización de nuestra existencia acorde la asunción de los auténticos valores. En este sentido, la educación implica nuestra realización moral. Así, la educación es una vía de perfeccionamiento voluntario; de búsqueda, descubrimiento y realización de los más altos valores. Educarse implica el reto de ascender en honestidad, en bondad de ser, en mérito de ser; implica, por lo mismo, la realización de virtudes.

Ahora bien, llamamos virtudes morales a las diversas formas que presenta la realización del bien, acorde las situaciones que debemos enfrentar durante el desarrollo de nuestra existencia. Así, hablamos de virtudes naturales cardinales o derivadas y de virtudes teologales o sobrenaturales.

La educación en este sentido, implica un reto moral, pues el bien no siempre es fácil de distinguir del mal; como tampoco es fácil superar la comodidad, conveniencias o placeres inmediatos que puede ofrecer el aparente bien o mal. Muchas veces el ser humano distingue entre lo bueno y lo malo, lo correcto o

incorrecto; pero por debilidad cae en los vicios. Mientras las virtudes implican una real creación del auténtico ser que somos; los vicios implican una falta de genuina realización que puede ocultarse tras la fachada de bienestar, poder, tener o placer.

Prudencia, Fortaleza, Templanza, Justicia son las virtudes que llamamos naturales “cardinales”, por cuanto como los puntos cardinales, indican un camino de corrección a seguir (un camino educativo). Cada virtud cardinal se puede expresar a través de diferentes virtudes que, entonces, son llamadas “derivadas” La adjetivación de “naturales” es para diferenciarlas de las virtudes teologales o sobrenaturales que dicen relación directa con Dios, pues en Él tienen su origen y destino; así las virtudes de la fe, esperanza y caridad (camino de gracia, revelación y santidad).

- ✓ Imprudencia, debilidad, intemperancia e injusticia; infidelidad, desesperanza y odio son las nominaciones que damos respectivamente a los vicios que caracterizan una existencia por oposición o ausencia de las respectivas virtudes.

El estudio de la educación en relación con las virtudes teológicas y con el sentido final de la existencia o llamado Bien Final o Último, puede dar lugar a una perspectiva teológica de la educación.

Otras perspectivas: a partir de la perspectiva antropológica, sustentados en ella, podemos hablar de una perspectiva social, histórica, económica, estética, epistemológica, etc.

- ✓ *Perspectiva pedagógica:* en cuanto la educación implica la realización de procesos, acciones, organización, formalización y legalización de los mismos a niveles no sólo personales o interpersonales, sino de grandes comunidades (país, ciudad, relaciones internacionales, etc.) surge el profesional de la educación que

acredita un saber educativo y pedagógico, esto es, un saber investigar, crear, organizar, enseñar y evaluar situaciones, acciones, procesos, recursos, obras y políticas educativas de diverso alcance o impacto y de diversa índole o especialización (pedagogía en educación parvularia o pedagogía en música o en biología, etc.).

El saber pedagógico se sustenta en el saber de la educación: la pedagogía implica como sustento el saber de la educación y como finalidad el saber educar; pues ese es el fin y la misión del pedagogo, profesor o educador: educar: el saber educar es un saber de principios; el saber educar es un saber hacer.

Aporte filosófico

La filosofía representa los conocimientos del hombre acerca del mundo en general e intenta señalar el camino de obtención de nuevos conocimientos; proporciona una relación específica de este con el mundo, tanto en el plano teórico como en el práctico a partir de la proyección de la actividad humana que se da en el plano cognoscitivo, valorativo y en la comunicación. La filosofía es el sustento de la obra pedagógica por sus funciones y principios que proyectan el trabajo cotidiano de los educadores tanto en el plano teórico como en el práctico.

Esta investigación concibe la utilización del materialismo dialéctico e histórico como precepto para abordar la concepción científica del mundo, así como el empleo de métodos científicos, sus leyes y categorías que sirven de base para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la comprensión lectora en razón del rendimiento académico.

El surgimiento del lenguaje data desde los mismos comienzos del proceso de surgimiento de la humanidad. Según la teoría marxista, el hombre desde su surgimiento, necesitó de la comunicación entre sí como producto de necesidades

no solo biológicas, sino también sociales, económicas, políticas, morales, estéticas, religiosas y cognoscitivas, de la misma manera sintió la necesidad de subsistir, desarrollarse socialmente y comunicarse.

Con el tiempo, el trabajo en común exigió una forma superior de comunicación como resultado de lo cual fue surgiendo, poco a poco, el lenguaje articulado. Se había dado el segundo paso decisivo. Primero el trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano.

El lenguaje constituye un sistema de símbolos o de signos de los objetos de la realidad, de sus propiedades y nexos, que representa un instrumento imprescindible del pensamiento humano. Es, al decir de los fundadores del marxismo, la realidad inmediata del pensamiento y la envoltura material de la conciencia humana.

Pero la necesidad de conservar información obligó al hombre a inventar la escritura, basándose en la reproducción gráfica de los sonidos (fonética) o de las ideas y conceptos (ideográfica). Muchos siglos después, con la invención de la imprenta se ampliaron las posibilidades comunicativas y la perdurabilidad de la información la impresión.

El lenguaje, de una u otra forma y casi sin excepción, está presente siempre en la actividad pensante humana, por supuesto, no siempre en su forma externa y sonora, sino a través del lenguaje interno inaudible, lo cual nos lleva a entender que la comprensión lectora es determinante para el desarrollo académico. En los estudiantes de la Universidad Alas Peruanas, se espera connotar el principio de duda para tener una continuidad y asertividad prospectiva.

A photograph of a person's hands turning a page in an open book. The person is wearing a blue patterned shirt and a brown jacket. The book is open, showing text on the pages. A large green circular graphic with an orange border is overlaid on the left side of the image.

Capítulo 2

Antecedentes y basamentos teóricos

En aras de compartir con el público lector las bases referenciales que permitieron orientar a los investigadores que llevaron a cabo la presente investigación, a fines de apearse a la rigurosidad científica que caracteriza este tipo de estudios, se consideró oportuno esbozar los argumentos sólidos adquiridos de diversos trabajos indagatorios plasmados en las tesis, libros y artículos de investigación permitiendo abarcar escenarios nacionales e internacionales.

Vale mencionar que todos los estudios descritos en este capítulo están íntimamente relacionados la correlación entre el rendimiento académico y la capacidad de comprensión lectora de estudiantes universitarios.

Referencias nacionales de la investigación

La comprensión lectora es y será un tema estudiado desde diversas perspectivas debido a la importancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; entre los antecedentes nacionales que han investigados podemos mencionar a los siguientes:

Escalante López (2009) en su trabajo de investigación denominado *La comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes del Pregrado de la Facultad de Educación de la “UNMSM”* demostró la hipótesis de que existe una correlación moderada entre la variable comprensión lectora y rendimiento académico, una posible explicación que se expresa es que la evaluación de los cursos que se desarrollan en la Facultad no mediría los factores que demandan los diferentes niveles de la comprensión lectora.

Adicionalmente Cabanillas Alvarado (2004) demuestra en su pesquisa sobre *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*, concluye que la estrategia de enseñanza directa ha mejorado significativamente (tanto estadística como pedagógico – didácticamente) la comprensión lectora en dichos estudiantes.

Asimismo, Villasante Llerena (2004) a través de su investigación sobre *La Caracterización del Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco UNSAAC (1984-2004)* expone que el rendimiento académico de los estudiantes que han tomado cursos en los últimos 20 años en la UNSAAC está expresado en el promedio aritmético de 11.72 puntos, el cual es bajo y por lo tanto crítico.

También el rendimiento académico de los estudiantes que siguen las carreras de Ciencias Sociales tiene un promedio aritmético de 12.22 puntos y este promedio es ligeramente superior al promedio general de la universidad.

Y por último se obtuvo en la presente investigación que el rendimiento académico de los estudiantes de la UNSAAC, es el resultado de las interacciones de múltiples causas que deberán ser estudiadas en un futuro por medio de una ecuación multifactorial que tenga que considerar también las características de las cohortes para conocer su movimiento y trayectoria en el tiempo. Esta trayectoria necesariamente deberá considerar el ingreso a la universidad, su desarrollo académico durante la profesionalización, todo esto con la finalidad de explicar causalmente los factores que inciden sobre el rendimiento.

Para cerrar esta sección nacional se analizó el trabajo realizado por Gonzales Moreyra, R. (1999) denominado *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*, donde se llegó a la conclusión de que es necesario señalar que no se

termina de aprender a leer. El sujeto que lee con cierta competencia un material documentario, fracasa ante un material humanístico. Como dijimos al comienzo, saber leer no es sólo decodificar; es pensar guiado por el texto. Para pensar tiene que activar su saber y sus estrategias específicas ante el texto, para ese texto, para esos temas.

Referencias internacionales de la investigación

Entre los antecedentes internacionales podemos hacer mención a los siguientes:

En primer lugar, se presenta la investigación realizada por Galarza Pérez M.L. denominada *La comprensión lectora y su influencia en el rendimiento académico en el área de Lenguaje y Comunicación en los estudiantes del Cuarto Año de Educación Básica del Centro Educativo “Princesa Paccha” en el Período de diciembre 2009 a febrero 2010. Ecuador*, concluyendo que un alto porcentaje de estudiantes sí leen, pero no saben de qué se trata la lectura que están leyendo; además, la aplicación de varias lecturas en forma comprensiva permite un trabajo dinámico, creativo y altamente participativo para potencializar el aprendizaje.

Seguidamente se tiene la pesquisa de Acosta Moré, I. llamada *La Comprensión Lectora, Enfoques y Estrategias Utilizadas durante el Proceso de Aprendizaje del Idioma Español como segunda lengua*, donde los resultados reflejan que la frecuencia de uso de las estrategias de lectura del estudiantado de la Preparatoria en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua es deficiente o pobre al estar ubicadas entre los rangos de moderado a limitado en la mayoría de ellas, solo las correspondientes al apartado A, alcanzó el rango de muy frecuente en algunos indicadores. Hay que enseñar al estudiantado las diferentes estrategias de lectura que pueden utilizar en

dependencia de la tarea asignada para que las ejerciten en los estudios independientes.

Vale mencionar que para afrontar el proceso de lectura específicamente en una lengua extranjera o segunda lengua es imprescindible poseer suficientes conocimientos previos sobre diversos temas y de cultura general.

Y para finalizar el análisis, se tiene que la lectura es ante todo un proceso mental y para mejorarlo debe tenerse una buena disposición y una actitud mental correcta. El estudiantado no ha comprendido la importancia de la lectura, pues constituye la más importante adquisición de saberes, es la comprensión de todo mensaje codificado en signos visuales.

Consecutivamente, se considera pertinente citar la indagación de Calderón Ibáñez, A., y Quijano Peñuela, J. (2008). *Características de Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios, Universidad Cooperativa de Colombia*, donde se concluyó que mediante el diseño y aplicación de la prueba “CLOZE” se identificaron y analizaron las características de comprensión lectora de los estudiantes de Psicología y Derecho con la aplicación de un instrumento especializado, identificándose así las variables sociodemográficas y socioculturales que puedan estar incidiendo en el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de Psicología y Derecho.

Inmediatamente se muestra el trabajo de investigación de Lainfiesta Stricker, M. (2006) *Relación que existe entre la Comprensión de Lectura y el Rendimiento Académico de los alumnos de Primero Básico de Mixco Guatemala*, concluyendo que con la aplicación de las pruebas de comprensión de lectura L-3-CEs., y los resultados que estas arrojaron, se determinó que los estudiantes muestran un bajo nivel de comprensión de lectura.

Para finalizar, se considera pertinente señalar la indagación realizada por Rojas, Y. (2000). *Nivel de comprensión lectora relacionado con el aprendizaje académico de los alumnos de educación básica*. Donde se finiquita lo siguiente: se identificó el nivel de dominio que presentan los educandos en la comprensión lectora, mediante la aplicación de una prueba objetiva que permitió medir dicha capacidad que tienen los alumnos; lo que arrojó que el nivel de dominio que presentan estos en la comprensión lectora es satisfactorio.

Igualmente se determinó el rendimiento académico de los educandos a través de las calificaciones registradas en las planillas de calificación de resumen final de evaluación del período académico 1998-99. En cuanto a esto, los resultados reflejaron que los alumnos obtuvieron un nivel de rendimiento poco satisfactorio en virtud de que su promedio de calificación final fue de 11 puntos, con un 40% de aplazados.

Y, por último, el nivel de comprensión lectora influye de manera positiva en el aprendizaje de los niños, es decir, a mayor comprensión lectora, mayor rendimiento académico, que a su vez es indicativo de un mayor nivel de aprendizaje.

Bases teóricas

La comprensión lectora. Concepto. Evolución

La lectura. Marco conceptual

La primera acepción del Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española 2001) define leer como la acción de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”.

La Editorial Océano (2000) refiere que la lectura es una actividad compleja que exige la puesta en funcionamiento de una serie de habilidades que permiten convertir los símbolos (las letras) en significados (p. 15). Es decir, la captación inmediata del significado de lo escrito, significa comprender de forma inmediata el significado de la palabra.

Según Herrera (2009) la lectura es el primer punto de partida para la adquisición de conocimientos a través de la percepción de símbolos gráfico. Asimismo, lo considera como un fenómeno social si se entiende como la extensión de las relaciones con otras personas para comunicar sus puntos de vista. Al momento de interpretar un texto, el lector debe, en todo caso, compartir con el autor lo que éste quiere decir; he ahí la dificultad de la comprensión lectora.

Cáceres (2012) afirma que la lectura es una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte, a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Citando a Cazden (2002) establece que, tanto la lectura como la escritura se consideran como

un proceso *lingüístico*, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeña un papel importante (...) y es también un proceso *social*, que siempre tiene lugar en contexto sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales. (p. 207)

Por su parte Solé (1995) expresa

La lectura es una actividad humana que ayuda a aprehender el mundo que nos rodea y forma parte de nuestra vida diaria, permite abrir espacios y transferir lo aprendido a otros contextos, interesarse en ella es dotarse de instrumentos de culturalización (pp. 25-30).

Condemarín (2001) enuncia que “la lectura es, fundamentalmente el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Para quienes saben disfrutarla, constituye una experiencia gozosa que ilumina el conocimiento, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios” (s. p.).

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y dar sentido a lo que lee para entender. "*Entender*" significa incorporar elementos nuevos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable" Giovannini (1996).

La lectura influye de manera significativa en lo que a la comprensión lectora respecta, concibiéndose esta última como una de las problemáticas más potentes en estudio, y ha tenido un impacto en cómo desarrollarla en las aulas. La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión; esta alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual.

La eficacia de la lectura depende de que estos aspectos estén suficientemente desarrollados, pues tiene consecuencias:

- ✓ El lector activo es el que procesa y examina el texto.
- ✓ Objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo.
- ✓ Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector).

Por tanto, es evidente reconocer la importancia de la lectura en el quehacer del hombre, no sólo como un proceso de interacción del lector con el texto, sino la transcendencia que logra a través de ella, el bagaje ilimitado de conocimientos, la proporción de sabiduría, la experiencia placentera de sumergirse en la narrativa y prosa del escritor, el cual le permite conectarse con autores y personajes literarios

de innumerables obras. Pero la más relevante de todo ello es la comprensión lectora, que entiende de lo que se lee y asimila lo dicho en los textos autores.

Evolución histórica del concepto de comprensión lectora.

Según Pérez (1998) el interés por la comprensión lectora no es reciente ni nuevo. Afirma que desde principios de siglo, educadores, pedagogos y psicólogos como (Huey [1908] 1968; Smith, 1965) han evidenciado su importancia y se ocuparon de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Ya en la década de los años 60 y 70 (Fries, 1962, como se citó en Pérez, 1998), señala que algunos especialistas en la lectura postularon que la comprensión se debía al resultado directo de la decodificación, de manera tal que, si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión sería de manera automática.

Esta tesis se convirtió en el fundamento de la producción de buen número de libros de lectura que aún se emplean. En el tiempo los profesores, comprobaron que muchos alumnos aún seguían sin comprender el texto; la comprensión entonces, no tenía lugar de manera automática por acción de la decodificación. Por tanto, este concepto ha cambiado de forma radical en los últimos años, aunque dichos cambios no siempre se han reflejado en los procedimientos de evaluación.

Según Neira Cousillas (2005) en la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro, Bruce y Wheeler, 1980). Gracias

a la obra de muchos de estos individuos, los especialistas en lectura han configurado un nuevo enfoque de la comprensión.

Actualmente, la comprensión se concibe como *un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto* (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura, se deriva de sus experiencias acumuladas a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

El lector elabora el significado del texto dando orden y continuidad a las ideas y a las frases que establece relaciones definidas y precisas (causales, secuenciales, contraste, etc.).

Comprender implica por una parte relacionar la información que el lector ya tiene, con sus conocimientos previos, con las del autor que ahora le presenta la información nueva. Es necesario diferenciar entre descodificar (lectura mecánica) y comprender (lectura comprensiva) porque depende, esta última, de conocimientos específicos sobre el texto (por ejemplo, tipo de texto, carácter semiótico, estructura semántica jerarquizada), el tema y el mundo.

Concepto de comprensión lectora

Vallés (2005) expresa que la comprensión lectora se ha definido de numerosas maneras, de acuerdo con la orientación metodológica de cada uno de los autores que han desarrollado investigaciones en este ámbito. Asimismo, se la ha considerado como un producto y como un proceso. De ahí que, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular

las preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante, y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector (pp. 49-61).

Considera, además, que entender y comprender el significado de un texto es un proceso gradual, progresivo y no necesariamente lineal. También como proceso es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formarán parte de la memoria a largo plazo (MLP).

Los diferentes niveles de comprensión en la lectura de un texto se dan en función a variables tales como:

- ✓ Nivel de competencia decodificadora del lector.
- ✓ Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- ✓ Capacidad cognoscitiva.
- ✓ Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.)
- ✓ Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- ✓ Grado de interés por la lectura.
- ✓ Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
- ✓ Grado de dificultad del texto.

González (2004) en función de la intencionalidad, en los niveles de comprensión alcanza una propuesta de comprensión lectora presentado en la Tabla 1:

Tabla 1.
Niveles de comprensión lectora

Niveles	Descripción
Descodificar vs. extraer significado	Capacidad para extraer significado explícito e implícito (Adquisición de destrezas básicas).
Aprender a leer vs. Leer para aprender.	Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema. (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas).
Comprensión completa vs. Incompleta.	<p>Comprensión completa:</p> <p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activar el conocimiento previo. - Encontrar la organización subyacente. - Modificar las estructuras propias para acomodar la nueva información. <p>Comprensión incompleta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solamente se realiza una o dos de las fases anteriores.
Comprensión superficial vs. Profunda.	<p>Superficial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático). <p>Profunda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se extrae la máxima información posible. - Requiere un procesamiento lento y controlado.

Nota. Adaptado de *Estrategias de comprensión lectora*, por A. González, 2004

Otros autores como Martín (1999) emplean un modelo de capacidad psicolingüística de comprensión lectora, fundamentado en la microestructura y macroestructura del texto. En dicho modelo se postula la existencia de capacidades en ambos niveles, tal y como se muestran en el Tabla 2.

Tabla 2.
Modelo de capacidades.

ESTRUCTURA DEL TEXTO	CAPACIDADES	REPRESENTACIÓN MENTAL	VARIABLES MODULADORAS
	<p>Relacionadas con el proceso de descodificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Léxica - Sintáctica - Semántica <p>Capacidades relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El reconocimiento de la organización y estructura del texto. - La representación global del texto. 	<p>Proceso interactivo entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferencias de información desde diferentes niveles de procesamiento (micro y macroestructura). 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de estrategias de comprensión lectora - Edad - Cursos escolar - Sexo - Tiempo empleado en la lectura

Nota. Adaptado de *Macroestructura y microestructura*. Martín, 1999.

González Vargas (s.f.) expresa que comúnmente a la Comprensión Lectora se lo define como

Forma en que el sujeto se relaciona con la lengua escrita. Implica que el sujeto esté familiarizado con los grafonemas, los signos de puntuación y otros signos auxiliares como los asteriscos, los guiones o los paréntesis y su aporte a la claridad de la información. Es también, la apropiación de los significados de un texto mediante el uso del contexto, la predicción, la recapitulación y la jerarquización de la información.

O bien, como dice Condemarín (2001) “*como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito.*”

Gómez-Palacio (2005) afirma que la comprensión lectora es la reconstrucción de significados que hace el lector basado en la información que obtiene del material leído, así como de la información previa que posee sobre el tema.

Niveles de comprensión lectora

Los estudiosos de la comprensión de la lectura, aún no llegan a un acuerdo para determinar cuáles realmente son los niveles de comprensión de la lectura por los que un individuo transita. Autores como (Catalá et al.,2007; Méndez, 2006; Sacristán, 2007) afirman que la comprensión lectora abarca niveles que se direccionan desde la comprensión literal hasta una capacidad crítica o evaluativa. Si bien los autores no denominan cada uno de los niveles de la misma forma, de acuerdo con las definiciones proporcionadas por cada uno de ellos, fue posible agruparlos de acuerdo con las características distintivas como se observa en Tabla 3.

Tabla 3.
Niveles de comprensión de lectura

<i>Niveles de comprensión de la lectura</i>					
Autores	Niveles				
	Literal	Reorganización	Interpretación	Inferencial	Crítico/ evaluativo
Catalá et al (2007)	✓	✓	✓		✓
Méndez (2006)	✓	✓		✓	✓
Sacristán (2007)	✓			✓	✓

Nota. Adaptado de Catalá, et al. (2007), Méndez, (2006) y Sacristán, (2007)

Sacristán (2007) afirma que los buenos lectores son prácticamente mejores en todos los procesos, siendo sus características las siguientes:

1. Integran fácilmente las proposiciones dentro de cada oración y entre oraciones distintas.
2. Conocen mejor la estructura del texto, lo que les permite establecer jerarquías entre las ideas expresadas y realizar un buen resumen.
3. Relacionan las ideas nuevas que aparecen en el texto con la información ya conocida.
4. Evalúan la comprensión y son conscientes de los problemas que surgen durante este proceso.
5. Utilizan estrategias cuando detectan algún problema que les impide comprender lo leído.

Bajo esta misma perspectiva del buen lector, Tierno (2000) coincide con las características enlistadas; no obstante, menciona que un buen lector es aquel que lee mucho y está abierto a la experiencia de los demás; no se deja arrastrar por ideas preconcebidas, ya que los prejuicios fácilmente conducen al error y por último el buen lector se esfuerza por tener el mayor número de ideas claras y precisas sobre un tema.

Rendimiento Académico

Reyes Belmonte (2011) afirma que el tema del rendimiento académico resulta de máxima importancia para la mayoría de los países, no solo por una cuestión de prestigio sino también, seguramente citando a (Martínez - Otero, 1997), por una cuestión económica: ciudadanos mejor formados hacen avanzar a un país.

Dentro de las innumerables conceptualizaciones y definiciones sobre rendimiento académico que nos proporciona las bibliografías consultadas, podemos mencionar a las siguientes:

Según Touron (1984) dice que el rendimiento se expresa en una calificación, cuantitativa y cualitativa, una nota, que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de unos objetivos preestablecidos.

Para Pizarro (1985) el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, ser interpretado según objetivos o propósitos educativo pre establecido.

En tanto que Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de esta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

García (1987) señala que la conceptualización del rendimiento académico depende de las características de cada institución educativa y de sus objetivos. Por ello que se consideran distintas fuentes que permitan ampliar nuestro conocimiento sobre la naturaleza del rendimiento académico.

Así, Páez de Marín (1987) señala que el rendimiento académico es el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro.

Según Herán y Villarroel (1987) el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos. Para Martínez-Otero (2002) define el rendimiento académico como el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares.

Figuroa (2004) define el rendimiento académico como “el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación”. De esta afirmación se puede sustentar, que el rendimiento académico, no sólo son las calificaciones que el estudiante obtiene mediante pruebas u otras actividades, sino que también influye su desarrollo y madurez biológica y psicológica.

Garbanzo (2007) conceptualiza al rendimiento académico como un fenómeno multicausal, donde no sólo se toma en cuenta las capacidades intelectuales o cognitivas del estudiante, si no que se incluyen aspectos sociales, familiares e institucionales y según su nivel de influencia, serán considerados como factores causales o mediadores.

Por tanto, podemos conceptualizar que el rendimiento académico es el producto de una suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas.

De otro lado, cada universidad va a determinar los criterios evaluativos propios para obtener un promedio ponderado (*valoración*) de las materias que cursa el estudiante, donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos valor obtenido en cada una de ellas, que generalmente se denomina “nota de aprovechamiento”.

En las calificaciones, como medida de los resultados de enseñanza, hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final. Por sus características, hay consenso en la comunidad de especialistas de lo difícil que resulta identificar el

rendimiento académico en la educación superior, debido a que es problemático y confuso identificar el rendimiento académico con las notas.

La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas a las que se sometió en un ciclo académico determinado.

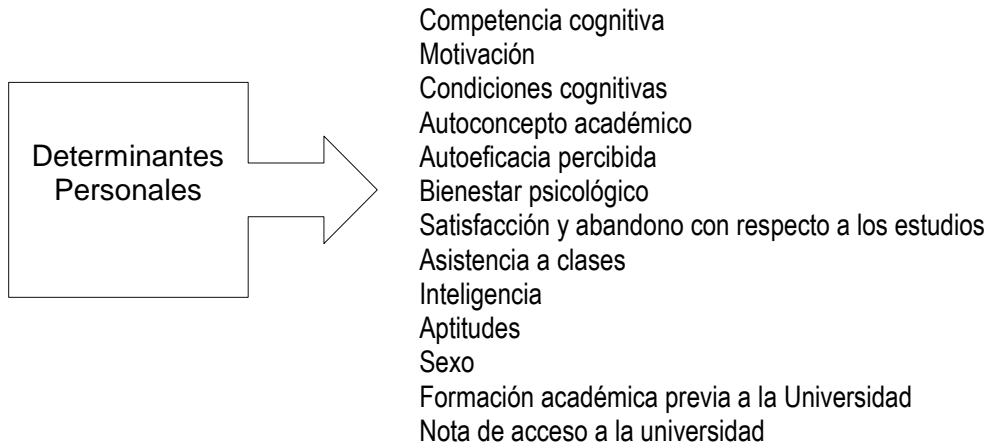
Como señala Garbanzo (2007) la mayoría de los estudios e investigaciones sobre el rendimiento académico en la educación superior son cuantitativos, con un marcado interés en el campo económico y son pocas las investigaciones que hacen un abordaje cualitativo del problema. Sin embargo, los resultados han permitido identificar factores que favorecen o limitan el desempeño académico.

El conocimiento sobre los diversos factores que inciden en el rendimiento académico en la educación superior de manera más integral permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos que admite propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa, según el fenómeno multicausal planteado por (Garbanzo, 2007).

Las siguientes figuras muestran los diversos factores multicausal asociados al rendimiento académico en los estudiantes universitarios propuesto por Garbanzo (2007).

Figura 1

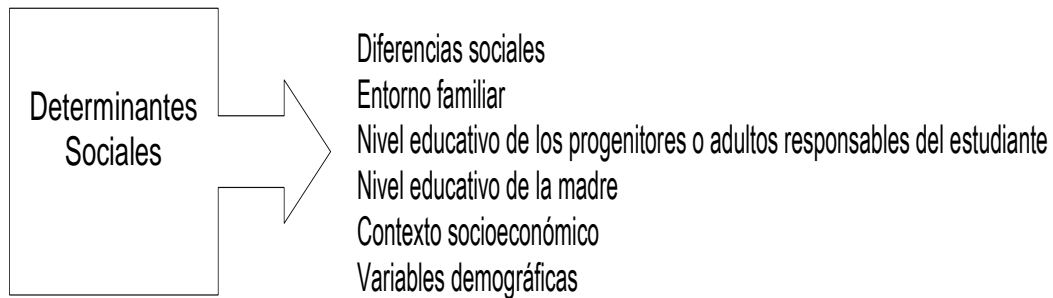
Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Determinantes personales.



Nota. Adaptado de Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública (43-63)., por Garbanzo, 2007, *Educación*, 31(1),

Figura 2

Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Determinantes Sociales.

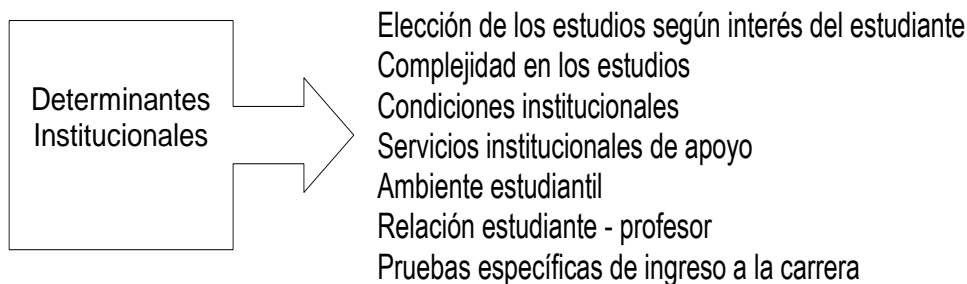


Nota. Adaptado de Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública (43-63)., por Garbanzo, 2007, *Educación*, 31(1),

Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.

Figura 3

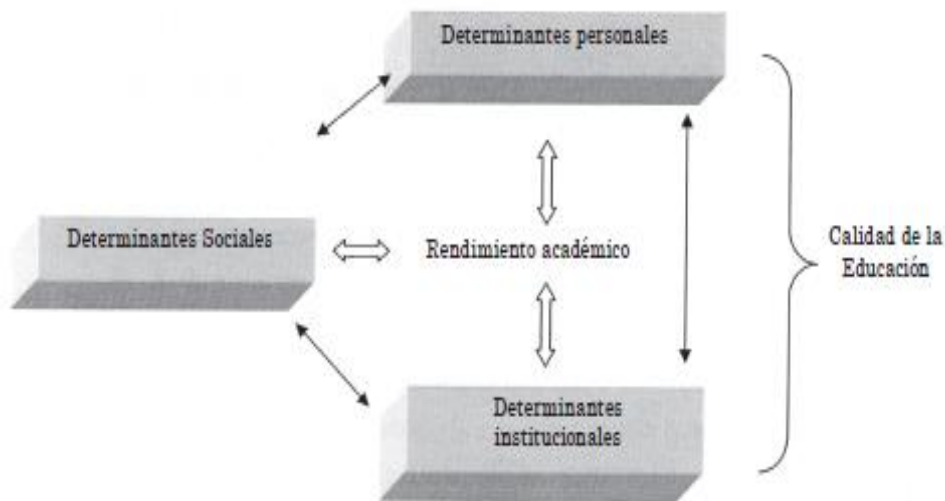
Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Determinantes Institucionales.



Nota. Adaptado de Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública (43-63)., por Garbanzo, 2007, *Educación*, 31(1),

Figura 4.

Interacción entre factores asociados al rendimiento académico.



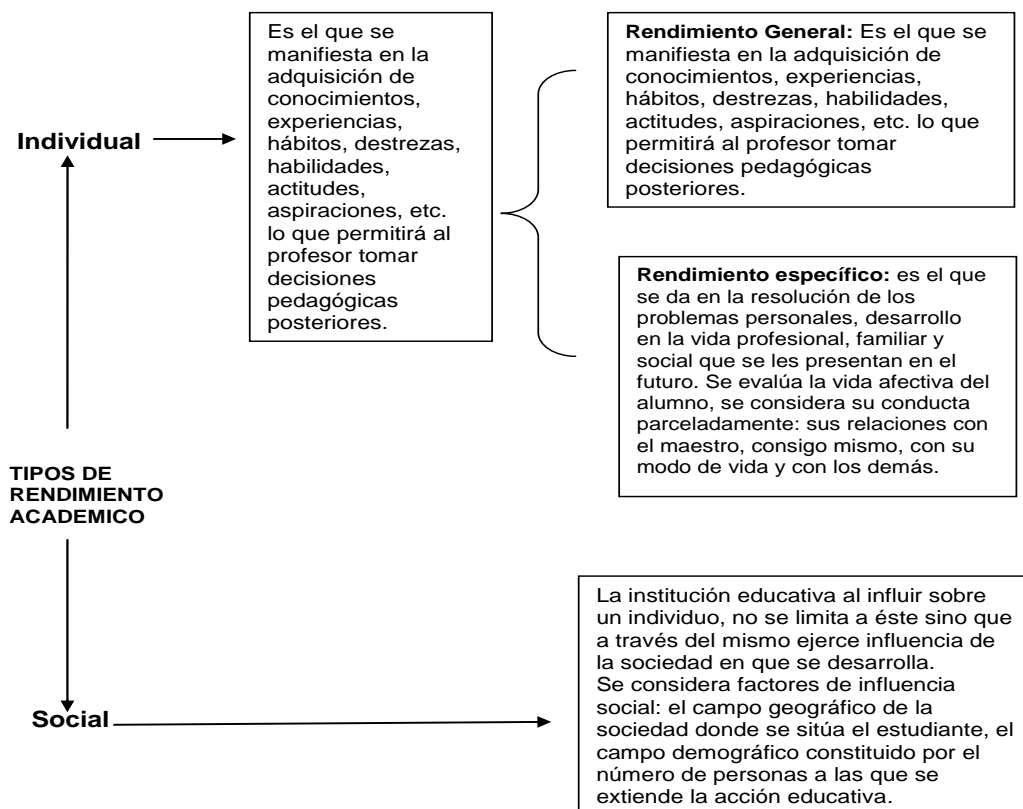
Nota. Adaptado de Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública (43-63)., por Garbanzo, 2007, *Educación*, 31(1),

Así como Garbanzo (2007) conceptualizó que en el rendimiento académico se da un fenómeno multicausal y la importancia de identificar los factores que favorecen o limitan el desempeño académico, Figueroa (2004, como se citó en

Córdova, 2005) clasifica que el Rendimiento Académico de los estudiantes va a estar dado por dos tipos de características que se explican en el siguiente esquema:

Figura 5.

Esquema de clasificación del Rendimiento Académico de los estudiantes.



Nota. Adaptado de *Sistemas de evaluación académica*, por C. Figueroa, 2004, Editorial Universitaria.

El rendimiento académico en el sistema educativo peruano

Según Díaz (2009) la educación en el Perú se encuentra en crisis, una de las causas de este atraso es que la educación pública continúa con un esquema memorístico.

Díaz (2009) refiere que la mayoría de las instituciones de educación superior carece de una política que permita definir y preparar los perfiles que se quieren formar a futuro, y a cuántos se quieren formar según los requerimientos del mercado. Más aún, estas políticas debieran considerar estrategias que les permitan cultivar en los profesionales aquellas ‘habilidades’ más valoradas por el mercado del trabajo.

Definición de términos básicos intrínsecos de la investigación

Rendimiento académico: hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

Comprensión lectora: es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

A close-up photograph of a person's hands turning a page in an open book. The person is wearing a blue and white patterned shirt and a brown jacket. The book has a blue cover. The image is partially obscured by a large green circle with an orange border on the left side.

Capítulo 3

La comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. Estudio de caso

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO

Se considera pertinente iniciar este capítulo con la siguiente reflexión realizada por Jorge Ruffinelli, en el que asegura que,

todo lo que lee el ser humano siempre le deja algún conocimiento, lo cual equivale a decir que toda la lectura es siempre comprendida y que lo único que varía es la calidad de esa comprensión, que esa comprensión puede ser pobre o rica, mediocre o suficiente, superficial o profunda, de acuerdo con las posibilidades críticas e instrumentales de cada lector. (p. 9)

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Alas Peruanas – Lima, exclusivamente a los estudiantes de la escuela Profesional de Ciencias del Deporte, desde 2007 hasta 2013, durante los meses de marzo a noviembre, donde se buscó identificar las habilidades lectoras de los mismos, a través de interacciones de profesores y estudiantes para lograr medir los niveles de rendimiento académico; dado el caso se tomará como opción solo estudiante perteneciente a Ciencias del Deporte.

Delimitación conceptual

Para la adquisición de conocimientos es necesario reconocer que la lectura es un importante punto de partida a través de la percepción de símbolos gráficos,

puesto que “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (Cassany, Luna, Sanz. 1997, p. 193).

Problema de la investigación

En esta investigación se determinó la relación que existe entre la comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas.

Problema principal

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – periodo 2007 al 2013 - Lima?

Problemas secundarios

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora en el nivel inferencial y el rendimiento académico en el factor social de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – periodo 2007 al 2013 - Lima?

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora en el nivel crítico y el rendimiento académico en el factor cultural de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la

Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – periodo 2007 al 2013 - Lima?

¿Qué relación existe entre la Comprensión Lectora en el nivel apreciativo y el rendimiento académico en el factor económico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – periodo 2007 al 2013 - Lima?

Objetivos de la investigación

En cuanto al objetivo primordial encontramos que se fundamentó en establecer la relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – período 2007 al 2013 – Lima. Para poder llevar a cabo esta labor se plantearon tres aristas que son:

- ✓ Conocer la relación que existe entre la comprensión lectora en el nivel inferencial con el rendimiento académico en el factor social en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas.
- ✓ Dilucidar la relación que existe entre la comprensión lectora en el nivel crítico con el rendimiento académico en el factor cultural en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas.

- ✓ Descubrir la relación que existe entre la comprensión lectora en el nivel apreciativo con el rendimiento académico en el factor económico en los estudiantes de Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas.

Hipótesis de la investigación

En cuanto a la hipótesis general trazada en la pesquisa, se planteó la existencia de una correlación positiva entre la comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – periodo 2007 al 2013 – Lima.

Y como hipótesis secundarias se tiene que:

- ✓ La comprensión lectora en el nivel inferencial con el rendimiento académico en el factor social incidiría en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – periodo 2007 al 2013 – Lima.
- ✓ La comprensión lectora en el nivel crítico con el rendimiento académico en el factor cultural incidiría en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – periodo 2007 al 2013 – Lima.
- ✓ La comprensión lectora en el nivel apreciativo con el rendimiento académico en el factor económico incidiría en los estudiantes de la Escuela Académico

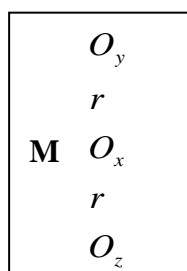
Profesional de Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas – período 2007 al 2013 – Lima.

Tipo de investigación

Esta investigación es del tipo descriptiva porque se analizó e interpretó sistemáticamente un fenómeno a estudiar; asimismo tiene la capacidad de seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto; y es explicativa, en la medida que se analizan las causas y efectos de la relación entre variables (Bernal, 2000, pp.111-113).

Diseño de la investigación

Es un diseño correlacional por cuanto este tipo de estudio está interesado en la determinación del grado de correlación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existentes entre fenómenos o eventos observados, según explica (Castro, 1999, p. 147). El siguiente esquema corresponde a este tipo de diseño:



Donde “M” es la muestra donde se realiza el estudio, es decir a los estudiantes ingresantes y demás ciclos a la Escuela de Ciencias del Deporte de la Universidad Alas Peruanas, los subíndices “x, y,” en cada “O” nos indican las observaciones

obtenidas en cada de dos variables distintas: comprensión lectora y rendimiento académico (x, y), (z) los factores de las variables intervinientes, y finalmente la “r” hace mención a la posible relación existentes entre variables estudiadas.

Nivel de la investigación

Descriptivo correlacional.

Diagrama: **M** **Ox, Oy R**

Significado de los símbolos:

M ≡ Muestra.

y, x, = Observaciones obtenidas de cada una de las dos variables.

R ≡ Indica la posible relación entre las variables estudiadas.

Método de la investigación

Este estudio correspondió al método descriptivo correlacional: consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con las variables tal como se dan en el presente, diseño.

Población y Muestra de la investigación

La población estuvo constituida por todos los alumnos ingresantes a la Universidad Alas Peruanas Escuela Académica Profesional Ciencias del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Educación y Humanidades en desde el 2007 al 2013 -Lima y la muestra estuvo integrada por 172 alumnos tomados aleatoriamente.

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, se emplearon el análisis documental, encuestas y psicometría; cuestionario de encuesta y Test de comprensión lectora de Violeta Tapia.

Limitaciones

Se puede mencionar que estas se encuentran relacionadas con los antecedentes, asimismo existen estudios que relacionan diversas variables con estrategias de aprendizaje y otras con comprensión lectora mas no entre ambas.

A close-up photograph of a person's hands turning a page in an open book. The person is wearing a blue patterned shirt and a brown jacket. The book has a blue cover. The image is partially covered by a large green circle with an orange border on the left side.

Capítulo 4

Resultados del estudio

CAPÍTULO 4 RESULTADOS DEL ESTUDIOS

En esta sección se expone de forma detallada todos los resultados obtenidos a partir del planteamiento inicial de la investigación, evaluando factores relevantes traducidos en variables estadísticas que permiten conocer los resultados de la correlación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes en el estudio.

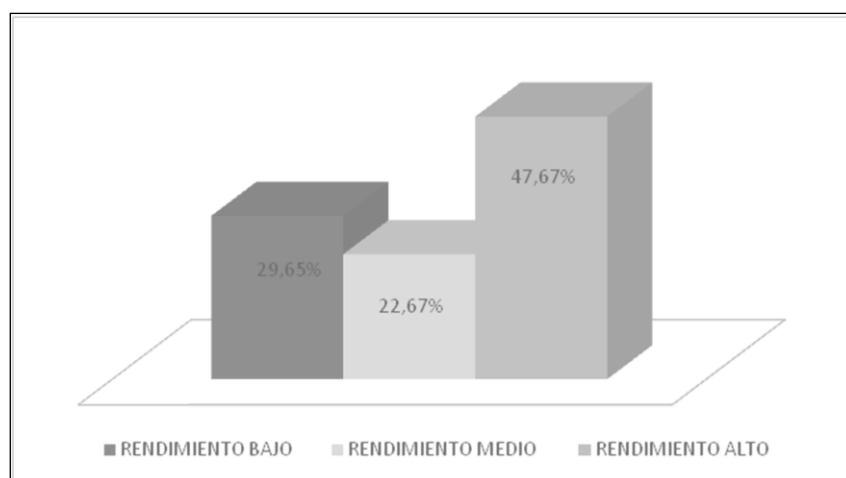
Tabla 4.

Resultados de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el estudio.

Clasificación	Nº de alumnos	Porcentaje %
Rendimiento bajo	51	29.65
Rendimiento medio	39	22.67
Rendimiento alto	82	47.67
Total	172	100.00

Figura 6.

Resultados porcentuales de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el estudio.



En la Figura 6 se muestra que el 47.67% de los alumnos tiene rendimiento académico alto respecto del total, el 22.67% tiene rendimiento académico medio y el 29.65% tiene rendimiento académico bajo.

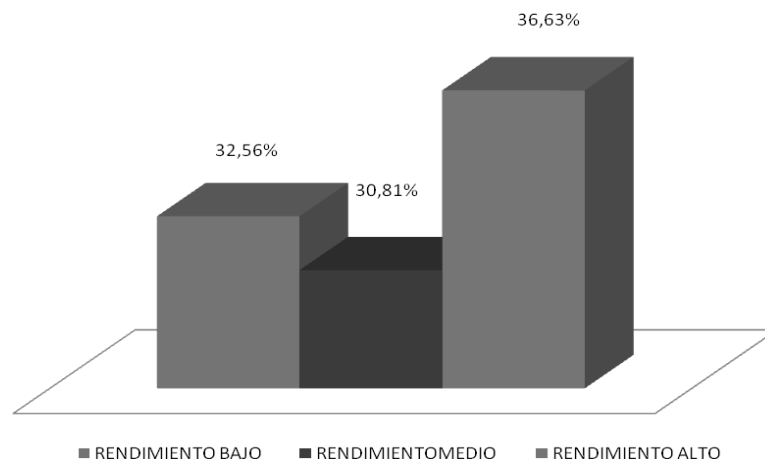
Tabla 5.

Resultados de lecto-escritura mínima de los alumnos en el estudio, pertenecientes a la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte.

Lecto-Escritura Mínima	N° de Alumnos	Porcentaje%
Rendimiento Bajo	56	32.56
Rendimiento Medio	53	30.81
Rendimiento Alto	63	36.63
Total	172	100.00

Figura 7.

Resultados porcentuales de lecto-escritura mínima de los alumnos en el estudio, pertenecientes a la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte.



En la Figura 7, se presentan los porcentajes de los cursos de lecto escritura mínima: el 36,63% de los alumnos tiene rendimiento académico alto, 32,56% tienen rendimiento académico bajo y 30,81% tiene rendimiento académico medio.

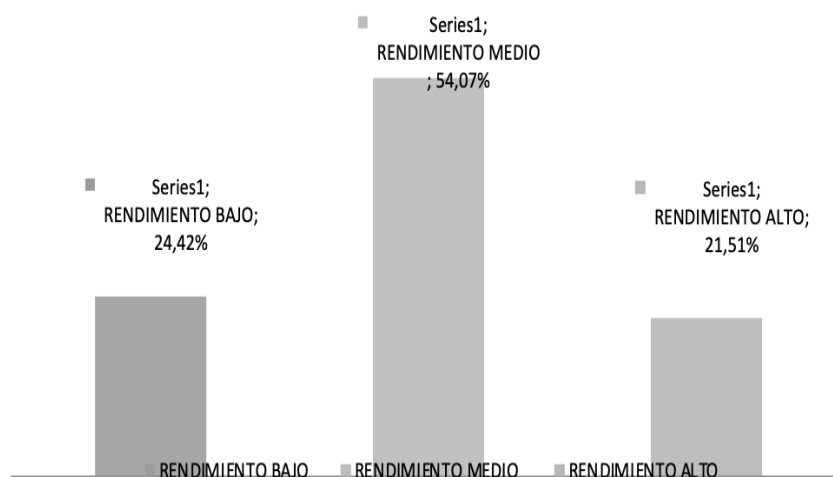
Tabla 6.

Resultados de lecto-escritura dominante de los alumnos en el estudio, pertenecientes a la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte.

Lecto Escritura Predominante	Nº de Alumnos	Porcentaje %
Rendimiento Bajo	42	24.42
Rendimiento Medio	93	54.07
Rendimiento Alto	37	21.51
Total	172	100.00

Figura 8.

Resultados porcentuales de lecto-escritura dominante de los alumnos en el estudio, pertenecientes a la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte.



La Figura 8 muestra que el 54.07% de los alumnos tiene rendimiento académico medio, el 24.42% de los alumnos tiene rendimiento académico bajo y 21.51% tiene rendimiento académico alto, dentro de los cursos de lecto escritura predominante.

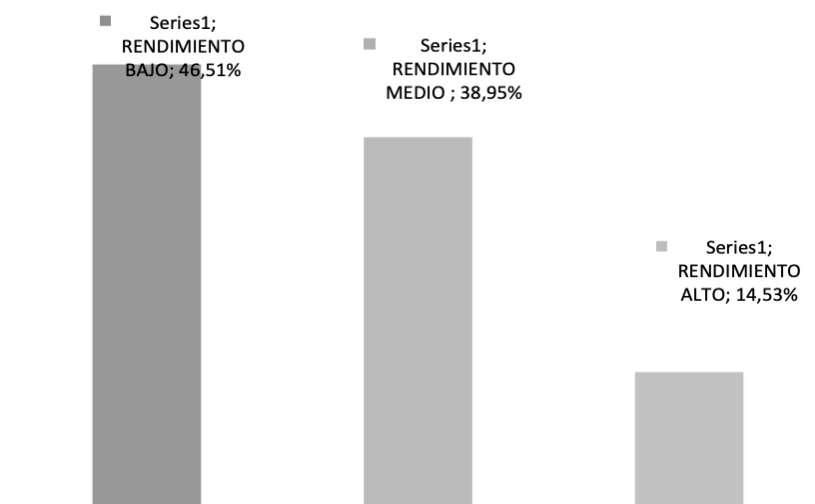
Tabla 7.

Resultados de lecto-escritura mediana que obtuvieron los alumnos de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte en el estudio

Lecto-Escritura Mediana	N° de Alumnos	Porcentajes%
Rendimiento Bajo	80	46.51
Rendimiento Medio	67	38.95
Rendimiento Alto	25	14.53
Total	172	100.00

Figura 9.

Resultados porcentuales de lecto-escritura mediana que obtuvieron los alumnos de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte en el estudio



La Figura 9 muestra que el 46.51% de los alumnos tiene rendimiento académico bajo, el 38.95% de los alumnos tiene rendimiento académico medio y el 14.45% de los alumnos tiene rendimiento académico alto, dentro de los cursos de lecto-escritura media.

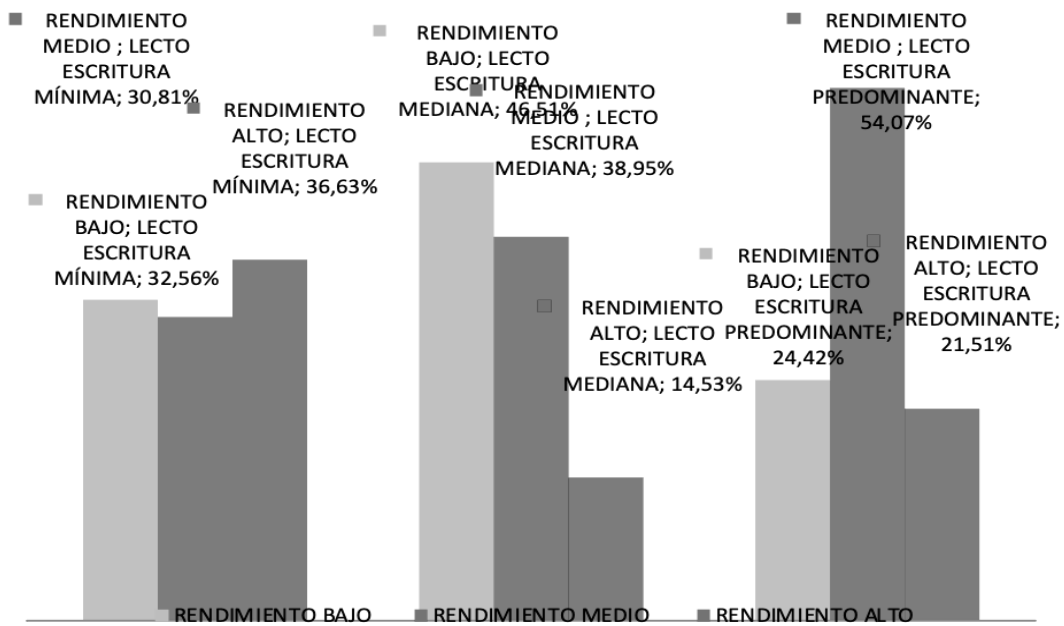
Tabla 8.

Resultados de las lecturas según tipo de conocimiento que obtuvieron los alumnos de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte en el estudio

Tipo de Conocimiento	Lecto-Escritura Mínima		Lecto-Escritura Mediana		Lecto-Escritura Predominante	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conocimiento Bajo	56	32.56	80	46.51	42	24.42
Conocimiento Medio	53	30.81	67	38.95	93	54.07
Conocimiento Alto	63	36.63	25	14.53	37	21.51
Total	172	100.00	172	100.00	172	100.00

Figura 10.

Resultados porcentuales de las lecturas según tipo de conocimiento que obtuvieron los alumnos de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte en el estudio



Verificación de las hipótesis aplicando Chi Cuadrado (JI DOS)

Medida de asociación Chi Cuadrado

Rendimiento académico con comprensión lectora

$H_0: \rho$

$= 0$; no existe asociación entre las variables.

$H_1: \rho \neq 0$; existe relación entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,105a	12	,086
Razón de verosimilitudes	21,983	12	,038
Asociación lineal por lineal	9,403	1	,002
N de casos válidos	172		

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN	
	0,234

Para $\alpha = 0.05$, el estadístico.

Si el Valor $P < \alpha$, entonces se rechaza H_0 .

Observamos que el Valor $P = 0.086 > 0.05 = \alpha$.

Entonces no se rechaza H_0 ; por lo tanto, no existe relación entre las variables rendimiento académico y la variable comprensión lectora.

Por lo que se concluye que no existe relación en la operacionalidad de la Hipótesis General.

Compresión lectora en el nivel inferencial con el rendimiento académico en el factor social

H₀: $\rho = 0$; no existe asociación entre las variables.

H₁: $\rho \neq 0$; existe relación entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,282 ^a	12	,226
Razón de verosimilitudes	15,819	12	,200
Asociación lineal por lineal	10,208	1	,001
N de casos válidos	172		

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN	
	0,236

Para $\alpha = 0.05$, el estadístico.

Si el Valor $P < \alpha$, entonces se rechaza H₀.

Observamos que el Valor $P = 0.226 > 0.05 = \alpha$.

Entonces no se rechaza H₀; por lo tanto, no hay incidencia relacional entre la comprensión lectora en el nivel inferencial y el rendimiento académico aplicado el factor social.

Por lo que se concluye que no existe incidencia en la operacionalidad de la primera hipótesis específica.

Compresión lectora en el nivel crítico con el rendimiento académico en el factor cultural

H₀: $\rho = 0$; no existe asociación entre las variables.

H₁: $\rho \neq 0$; existe relación entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,507 ^a	12	,269
Razón de verosimilitudes	13,480	12	,335
Asociación lineal por lineal	1,286	1	,257
N de casos válidos	172		

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN	
	0,061

Para $\alpha = 0.05$, el estadístico.

Si el Valor $P < \alpha$, entonces se rechaza H₀.

Observamos que el Valor $P = 0.27 > 0.05 = \alpha$.

Entonces no se rechaza H₀; por lo tanto, no hay incidencia relacional entre la comprensión lectora en el nivel crítico y el rendimiento académico en el factor cultural.

Por lo que se concluye que no existe incidencia en la operacionalidad de la segunda hipótesis específica.

Compresión lectora en el nivel apreciativo con el rendimiento académico en el factor económico.

$H_0: \rho = 0$; no existe asociación entre las variables.

$H_1: \rho \neq 0$; existe relación entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,057 ^a	12	,008
Razón de verosimilitudes	26,907	12	,008
Asociación lineal por lineal	15,678	1	,000
N de casos válidos	172		

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN	
	0,29

Para $\alpha = 0.05$, el estadístico.

Si el Valor $P < \alpha$, entonces se rechaza H_0 .

Observamos que el Valor $P = 0.008 < 0.05 = \alpha$.

Entonces se rechaza H_0 ; por lo tanto, no hay incidencia relacional entre la comprensión lectora en el nivel apreciativo y el rendimiento académico en el factor económico.

Por lo que se concluye que no existe incidencia en la operacionalidad de la tercera hipótesis específica.

Análisis de los resultados estadísticos

Los resultados de la investigación según la hipótesis general desarrollada mediante el estadígrafo del coeficiente correlacional de SPEARMAN reportan 0,234, donde se concluye que no existe relación significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Aunque en un inicio se planteó la existencia de una correlación entre ambos factores, los resultados en el presente estudio reflejan que no es así y por lo tanto pueden existir otras variables que tengan una incidencia directa y positiva con el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte de la Universidad ALAS Peruanas.

A close-up photograph of a person's hands turning a page in an open book. The person is wearing a blue and white patterned shirt and a brown jacket. The book has a blue bookmark. The image is partially covered by a large green circle with an orange border on the left side.

Capítulo 5

Reflexiones finales

En este capítulo, finalizamos con reflexiones finales a partir de las conclusiones y recomendaciones de la investigación realizada.

Conclusiones

Haciendo un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos anteriormente se puede decir que no existen evidencias suficientes para aseverar una relación positiva entre la comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte, perteneciente a la Universidad Alas Peruanas en el año 2013.

Asimismo, los datos indican que no genera incidencia entre la comprensión lectora en el nivel inferencial con el rendimiento académico en el factor social en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte, perteneciente a la Universidad Alas Peruanas en el período 2013.

Por otra parte, no tiene una relación directa la comprensión lectora en el nivel crítico con el rendimiento académico en el factor cultural en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte, perteneciente a la Universidad Alas Peruanas al período 2013.

Para finalizar, se concluye que no existe correlación entre la comprensión lectora en el nivel apreciativo con el rendimiento académico en el factor económico en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte, perteneciente a la Universidad Alas Peruanas del año 2013.

Recomendaciones

Se sugiere que, al no existir una relación directa entre la comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias del Deporte, se debe implementar talleres prácticos de comprensión lectora, que ayuden a nivelar los factores de rendimiento académico.

Se propone que al no haber una incidencia entre la comprensión lectora en el nivel inferencial con el rendimiento académico en el factor social, se debe determinar los niveles inferenciales en la comprensión lectora y adecuarlos al factor social de los estudiantes de la Universidad por medio de participaciones en eventos deportivos constantemente.

De la misma forma se aconseja que con respecto a la comprensión lectora en el nivel crítico y el rendimiento académico como factor cultural, debería impartirse de una manera académica vivencial en donde los estudiantes por medio de sus docentes desarrollen hábitos de cultura deportiva y pueda superar los niveles de comprensión crítica.

Y por último, se recomienda que los niveles de comprensión lectora apreciativo relacionado con el rendimiento académico en el factor económico, sea insertado dentro de las materias de formación deportiva, motivando al alumnado a sobresalir en el deporte siempre y cuando obtengan un nivel de lectura superior a los deportistas comunes, y esto tendría una repercusión positiva en el sector económico de los estudiantes de la Escuela de Ciencias del Deporte.

- Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, 255-291. New York: Longman.
- Ayllón, J. (febrero, 2011). *Buscar la verdad*. <http://arvo.net/relativismo/1-buscar-la-verdad/gmx-niv847-con12377.htm>
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Pearson.
- Cáceres Núñez, A. y otros. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. [Tesis de grado, UNSAAC Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdfhttp://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1757.pdf
- Castro, E. (1999). *La metodología de la investigación científica*. Universidad Cristiana María Inmaculada.
- Ferreiro, E. (2007). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo XXI.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Edición Especial para el Programa de las 900 Escuelas. División de Educación General, Ministerio de Educación, República de Chile. http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El_Poder_de_Leer.pdf
- De Almeida González, J.A.C. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*.
- Díaz, H. (2009). *La educación y el talento humano necesario para desarrollarnos. Documento preparatorio*. CADE 2009.

- Editorial océano.(2000). *Aprender a aprender. Técnicas de estudio*.
- Ferrater Mora, J. (1942). *Diccionario de filosofía*. ISBN 84-226-8964-2.
- Figueroa, C. (2004.). *Sistemas de evaluación académica*. (1ra ed.). Editorial Universitaria.
- Garbanzo, V., G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- García, L. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González Trujillo, M. del C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*.
- González Vargas, B. (s.f.). ¿Qué se entiende por comprensión lectora?
<http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/20/%C2%BFque-se-entiende-por-comprension-lectora/>
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Síntesis.
- Gonzales Moreyra, R. (1999). *Compresión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. <http://www.rioei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- Gómez Palacio, M. (2005). *El niño y sus primeros años en la escuela*. SEP.
- Hartmann, N. (s.f.). *Ontología*, 5 vol. Editodial. F.C.E.
- Heidegger, M. (1988). La constitución onto-teo-lógica de la metafísica. En *Identidad y Diferencia*. Ed. Anthropos.
- Hernandez Sampieri, R., Collado, C.F., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). Editorial Mc Graw-Hill Interamericana editores.
- Heran, A., y Villarroel, J. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Chile.
- Herrera Osorto, B. M. (2009). *Aplicación de estrategias de lectura para la potenciación de la comprensión lectora utilizando el texto electrónico como recurso didáctico en el primer nivel superior de UNITEC* [Tesis de Máster, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán].

- Lainfiesta Stricker, M. E. (2006). *Relación que existe entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico de los alumnos de Primero Básico de Mixco Guatemala*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades, http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1757.pdf
- López Quintás, A. (2011). *La intuición intelectual inmediata – directa*. http://www.tendencias21.net/pensar/Conferencias-y-articulos_r2.html.
- Martínez Otero Pérez (2002). *Claves del rendimiento escolar*. Artículo en Tribuna Libre. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morales Martínez R., y López Rojas, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora*.
- Neira Cousillas, M. (2005). *La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción*. [Tesis Doctoral, Universidad La Coruña-Espeña]. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1082/1/NeiraCousillas_Matilde_td_2005.pdf
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. Editorial Iberoamericana.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Páez de Marín, A. (1987). *Rendimiento estudiantil en química en el primer año de ciencias del nivel de educación media diversificada y profesional: Distrito Maracaibo. Sector Público. Universidad de Zulia. Maracaibo*.
- Pérez Zorrilla, J. (1998). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Reymer Morales, Á. (2005). *Leo, comprendo, escribo y aprendo*.
- Reyes Belmonte, C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico – musicales en la comunidad valenciana*. [Tesis Doctoral].
- Rodríguez García, R. H. (2005). *Comprensión lectora: su influencia en el rendimiento académico*.
- Rojas, Y. (2000). *Nivel de comprensión lectora relacionado con el aprendizaje académico de los alumnos de educación básica*. <Http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t34360.pdf>

- Sacristán, F. (2007). La lectura como instrumento clave en el aprendizaje escolar. *Praxis educativa*, 2(1), 13-26.
- SEPYC. (1999). *Compilación, evaluación de la comprensión lectora*. Ed. SEPYC y SEPDES.
- Sole, I. (1995) Lectura y vida. En *Editorial océano, Aprender a Aprender. Técnicas de Estudio*, España. p. 15
- Tapia, V. (1999). Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. En *Revista de Psicología*, 3(4).
- Tapia, V. (2003). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: aprendo a pensar a través de la lectura*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Touron Figueroa, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. España, ediciones. Universidad de Navarra.
- Vallés Arándiga. A. (s.f.). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11. Universidad de San Martín de Porres.
- Zubiri, X. (12 junio 2012). *¿Qué es investigar?*
<http://www.zubiri.org/works/spanishworks/investigar.htm>

A photograph of a person reading a book, overlaid with a teal color filter. A horizontal orange banner is positioned across the middle of the image, containing the word 'ANEXOS' in white, uppercase, sans-serif font. The person's hands are visible, holding the pages of the book. The background shows the person's torso and arms, wearing a light-colored, textured sweater.

ANEXOS

Ficha de observación de la investigación

FICHA DE OBSERVACION			
FICHA DE OBSERVACION N° 01		CRITERIOS	
Se sienten motivados desde el inicio hasta finalizar las sesiones de clase.	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 02			
Dan a conocer sus saberes previos en comprensión lectora, después de recibir sus sesiones de clase	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 03			
Emiten y respetan a los profesores de aula.	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 04			
Trabajan y estudian formando equipos heterogéneos.	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 05			
Realizan sus trabajo con dedicación y entusiasmo	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 06			
Son solidarios con sus compañeros en el desarrollo de sesiones.	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 07			
Participan activamente en el desarrollo de las actividades programadas	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 08			
Elaboran estrategias cognitivas para dar a conocer sus aprendizajes en comprensión lectora los demás.	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 09			
Demuestran constantemente comportamientos negativos.	SI	A VECES	NO
FICHA DE OBSERVACION N° 10			
La evaluación es permanente en el desarrollo de clase	SI	A VECES	NO

CUESTIONARIO DE ENCUESTA	CRITERIOS		
CUESTIONARIO N° 01 ¿Con que frecuencia realizas lectura de los textos o material entregado Por tu profesor?	SI	NO	A VECES
CUESTIONARIO N° 02 ¿Consideras tu que la lectoescritura, mejora el rendimiento académico?	SI	NO	A VECES
CUESTIONARIO N° 03 ¿Posees un buen desarrollo de capacidades de lectura, aplicando Habilidades académicas?	SI	NO	A VECES
CUESTIONARIO N° 04 ¿Cuál de las siguientes capacidades contribuyen a mejorar tus habilidad En comprensión lectora? <i>Rendimiento bajo</i> <i>Rendimiento medio</i> <i>Rendimiento alto</i> <i>NA.</i> <i>TA.</i>			
CUESTIONARIO N° 05 ¿Consideras tú que los factores emocionales ayudan a mejorar el rendimiento académico ?	SI	NO	A VECES

Test de Comprensión Lectora por Violeta Tapia. Validado

Tabla N.º 1. Nivel de significación de las diferencias entre los puntajes de los buenos y deficientes lectores por grado.

	Items	SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO	
		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
C	1	6,96172	0,00935*	0,25490	0,62209	5,04082	0,03348*	1,08233	0,30948
L	2	0,66292	0,41703	respondieron todos		0,46429	0,50165	respondieron todos	
A	5	6,42128	0,01247*	0,14943	0,70534	1,82460	0,18841	0,71739	0,40612
S	13	9,21043	0,00291*	0,11712	0,73765	0,00203	0,96443	0,30183	0,58827
I	15	20,99787	0,00001*	0,14943	0,70534	6,40525	0,017768*	0,01545	0,90221
F	20	8,72746	0,00373*	6,50000	0,02421*	7,69070	0,010130*	0,30183	0,58827
I	24	19,18895	0,000024*	1,18182	0,29673	8,02551	0,00879*	7,12999	0,013981*
C	27	3,49890	0,06368	2,47619	0,13960	0,80270	0,37851	3,03120	0,09565
	30	3,04866	0,08318	no respondieron		6,07792	0,020607*	1,36982	0,25437
A	3	11,01023	0,00118*	1,18182	0,29673	1,61491	0,21506	1,36982	0,25437
N	4	18,20779	0,00004*	5,15873	0,04077*	44,5714	0,000001*	27,8368	0,000027*
A	6	3,29519	0,07181	1,18182	0,29673	0,03044	0,86284	4,16237	0,05351*
L	7	1,25429	0,26482	0,00000	1,00000	2,33351	0,13869	0,23404	0,63332
	8	3,54056	0,06214	0,61905	0,44551	0,00800	0,92939	0,30183	0,58827
S	9	7,65949	0,00648*	6,50000	0,02421*	4,55352	0,04245	4,89338	0,037647*
I	11	2,68781	0,10356	0,13131	0,72290	1,97986	0,17125	12,8333	0,00166*
N	14	4,14528	0,0438*	0,00000	1,00000	2,76309	0,10847	0,47312	0,49874
T	21	33,02508	0,000001*	2,16667	0,16482	0,64935	0,42765	11,6111	0,0025256*
E	22	0,00819	0,92802	5,15873	0,04077*	1,44263	0,24054	0,11640	0,73621
S	23	16,35836	0,000089*	39,0000	0,00003	1,44444	0,24025	17,1875	0,000423*
I	26	1,30285	0,25581	0,00000	1,00000	1,97986	0,17125	0,30183	0,58827
S	28	13,52073	0,00035	10,1111	0,00724*	7,69070	0,01013*	16,2317	0,000562*

Tabla N.º 2. Porcentaje acumulado de la frecuencia de las respuestas correctas de los ítems de los alumnos buenos lectores, lectores medio y deficientes lectores.

SEGUNDO										
BUENOS LECTORES			LECTORES MEDIO			LECTORES DEFICIENTES				
ÍTEM	F	%		ÍTEM	F	%	ÍTEM	F	%	
	1	52		2	47	100	F	2	40	95
	2	52	F	1	44	94	Á	1	37	88
	10	50	Á	10	44	94	C	27	29	69
	29	50	C	5	38	81	I	13	28	67
	13	48	I	13	37	79		16	25	60
	27	47	L	29	37	79	M	5	22	52
F	16	46		27	36	77	E	8	22	52
A	3	45		21	34	72	D	9	22	52
C	5	45		24	33	70	I	10	20	48
I	9	45		9	31	66	O	3	18	43
L	21	42		8	29	62		28	18	43
	28	42		28	29	62		20	17	40
	12	41		20	28	60		6	16	38
	25	40	M	16	27	57		32	15	36
	24	39	E	12	26	55		31	14	33
	8	37	D	25	24	51		11	13	31
	20	37	I	3	23	49		12	13	31
	15	36	O	34	23	49		34	13	31
	4	35		4	22	47		15	12	29
	34	35		31	21	45	D	24	12	29
	31	34		32	21	45	I	29	12	29
	23	32		18	20	43	F	35	12	29
	6	30		19	19	40	í	17	11	26
M	32	30		6	18	38	C	19	11	26
E	18	26		15	17	36	I	21	11	26
D	19	23		23	17	36	L	22	11	26
I	11	22		17	16	34		23	11	26
O	17	22		11	14	30		4	10	24
	26	20	D	22	10	21		7	10	24
	22	19	I	26	10	21		26	10	24
	33	19	F	33	10	21		14	9	21
	14	18	í	7	9	19		36	9	21
	35	18	C	35	9	19		18	8	19
	7	16	I	37	9	19		25	8	19
D	30	16	L	14	8	17		33	8	19
I	37	13		36	8	17		38	7	17
F	38	11		30	5	11		30	6	14
I	36	7		38	1	2		37	5	12

Tabla N.º 3. Porcentaje acumulado de las respuestas correctas de los ítemes de los buenos lectores, lectores medio y deficientes lectores.

TERCERO											
BUENOS LECTORES			LECTORES MEDIO			LECTORES DEFICIENTES					
ÍTEM	F	%	ÍTEM	F	%	ÍTEM	F	%			
F A C I L	2	5	83	F A C I L	2	15	100	F A C I L	2	10	100
	9	5	83		1	14	93		1	9	90
	10	5	83		16	13	87		10	9	90
	20	5	83		21	13	87		5	7	70
	23	5	83		28	13	87		16	7	70
	28	5	83		5	12	80		13	5	50
	29	5	83		20	12	80		19	5	50
	31	5	83		29	12	80		24	5	50
	1	4	67		31	12	80		25	5	50
	5	4	67		8	11	73		29	5	50
	18	4	67		13	11	73		31	5	50
	21	4	67		9	10	67		7	4	40
	24	4	67		10	10	67		9	4	40
	25	4	67		24	10	67		20	4	40
M E D I O	32	4	67	M E D I O	3	9	60	M E D I O	21	4	40
	34	4	67		11	9	60		32	4	40
	3	3	50		12	9	60		3	3	30
	4	3	50		34	9	60		6	3	30
	6	3	50		4	8	53		11	3	30
	13	3	50		27	8	53		12	3	30
	16	3	50		6	7	47		15	3	30
	17	3	50		18	7	47		17	3	30
	22	3	50		25	7	47		28	3	30
	27	3	50		7	6	40		8	2	20
	33	3	50		15	6	40		14	2	20
	35	3	50		22	6	40		18	2	20
	37	3	50		23	6	40		26	2	20
	7	2	33		33	6	40		27	2	20
8	2	33	37	6	40	35	2	20			
11	2	33	14	5	33	36	2	20			
36	2	33	32	5	33	4	1	10			
12	1	17	17	3	20	22	1	10			
14	1	17	35	3	20	23	1	10			
15	1	17	19	2	13	37	1	10			
26	1	17	26	2	13	30	0	0			
38	1	17	30	2	13	33	0	0			
19	0	0	38	2	13	34	0	0			
30	0	0	36	0	0	38	0	0			

Tabla N.º 4. Porcentaje acumulado de las respuestas correctas de los ítems de los alumnos buenos lectores, lectores medio y deficientes lectores.

CUARTO									
BUENOS LECTORES			LECTORES MEDIO			LECTORES DEFICIENTES			
ÍTEM	F	%	ÍTEM	F	%	ÍTEM	F	%	
	1	9	100	1	16	100	2	6	100
	10	9	100	2	15	94	1	5	83
	28	9	100	29	14	88	5	5	83
	29	9	100	27	13	81	10	5	83
	2	8	89	8	12	75	13	5	83
	5	8	89	9	12	75	27	5	83
F	13	8	89	10	12	75	3	4	67
Á	15	8	89	21	12	75	6	4	67
C	16	8	89	28	12	75	12	4	67
I	20	8	89	5	11	69	16	4	67
L	21	8	89	12	11	69	21	4	67
	4	7	78	13	11	69	28	4	67
	8	7	78	20	11	69	34	4	67
	9	7	78	25	11	69	8	3	50
	24	7	78	15	10	63	9	3	50
	25	7	78	16	10	63	18	3	50
	27	7	78	6	9	56	22	3	50
	31	7	78	3	8	50	29	3	50
	32	7	78	17	8	50	31	3	50
	34	7	78	24	8	50	37	3	50
	3	6	67	31	8	50	15	2	33
	6	6	67	32	8	50	17	2	33
	12	6	67	34	8	50	20	2	33
	23	6	67	4	7	44	23	2	33
	7	5	56	7	7	44	25	2	33
M	14	4	44	22	7	44	7	1	17
E	18	4	44	26	7	44	11	1	17
D	19	4	44	18	5	31	19	1	17
I	26	4	44	19	5	31	24	1	17
O	33	4	44	30	5	31	26	1	17
	35	4	44	33	5	31	32	1	17
	37	4	44	37	5	31	35	1	17
	30	3	33	23	4	25	36	1	17
	38	3	33	11	3	19	4	0	0
D	17	2	22	14	3	19	14	0	0
I	36	2	22	35	3	19	30	0	0
F	11	1	11	36	3	19	33	0	0
I	22	0	0	38	1	6	38	0	0


Tabla N.º 5. Porcentaje acumulado de las repuestas correctas de los ítemes de los alumnos buenos lectores, lectores medio y deficientes lectores.

QUINTO											
BUENOS LECTORES			LECTORES MEDIO			LECTORES DEFICIENTES					
ÍTEM	F	%	ÍTEM	F	%	ÍTEM	F	%			
	2	19	95	1	12	100	2	5	100		
	21	19	95	2	12	100	F	10	5	100	
	29	19	95	21	11	92	Á	1	4	80	
	1	18	90	29	11	92	C	8	4	80	
	4	18	90	9	10	83	I	13	4	80	
	9	18	90	13	10	83	L	20	4	80	
F	8	17	85	Á	24	10	83		33	4	80
Á	13	17	85	C	25	10	83		3	3	60
C	16	17	85	I	27	10	83		5	3	60
I	20	17	85	L	28	10	83		7	3	60
L	24	17	85		3	9	75		9	3	60
	28	17	85		4	9	75	M	15	3	60
	32	17	85		5	9	75	E	21	3	60
	3	16	80		10	9	75	D	31	3	60
	10	16	80		20	9	75	I	34	3	60
	12	16	80		6	8	67	O	35	3	60
	5	15	75		7	8	67		12	2	40
	18	15	75		15	8	67		16	2	40
	23	15	75		18	8	67		19	2	40
	27	15	75		8	7	58		22	2	40
	37	15	75	M	12	7	58		24	2	40
	11	14	70	E	17	6	50		27	2	40
	25	14	70	D	31	6	50		30	2	40
	34	14	70	I	34	6	50		32	2	40
	6	13	65	O	35	6	50		37	2	40
	33	13	65		19	5	42		4	1	20
M	15	12	60		26	5	42		6	1	20
E	31	11	55		33	5	42		14	1	20
D	35	11	55		16	4	33		17	1	20
I	7	9	45		23	4	33	D	25	1	20
O	19	9	45	D	11	3	25	I	26	1	20
	36	8	40	I	14	3	25	F	28	1	20
	14	7	35	F	32	3	25	C	29	1	20
	17	7	35	I	36	3	25	I	11	0	0
D	22	6	30	C	38	2	17	L	18	0	0
I	30	3	15	I	37	1	8		23	0	0
F	26	2	10	L	22	0	0		36	0	0
I	38	2	10		30	0	0		38	0	0


Tabla N.º 6. Distribución de los ítems difíciles y de dificultad media por categoría de operaciones del pensamiento de los alumnos deficientes y buenos lectores de segundo a quinto grado.

Operaciones del pensamiento	Grados	Lectores deficientes		Buenos lectores	
		Ítems difíciles	Ítems difíc. media	Ítems difíciles	Ítems dif. media
Clasificación	2do grado	15,24,30	5, 20	30	-
	3er grado	15,27,30	13,20,24	15,30	13,27
	4to grado	15,20,24,30	---	30	15,24
	5to grado	----	5,15,24,27,30	30	15
Análisis-Síntesis	2do grado	4,7,11,,14, 21 22,23,26,33	3, 6,8,9,28	7	6,11,14,22,23 26,33
	3er grado	3,4,6,8,11,14,22 23,26,28,33	7,9, 21	7,8,11 14,26	3,4, 6,22,33
	4to grado	4,7,11,14,23,26 33	8,9,22	11,22	7,14, 26,33
	5to grado	4,6,11,14,23,26, 28	3,7,9,21, 22	22,26 3	6,7,14,3
Inferencia lógica	2do grado	12,19,25,29,31 34,36, 37,38	10,16,32	36,37,38	19,31,32
	3er grado	12, 34,36, 37,38 1,32	19,25,29,3	12,19,36,38	16,37
	4to grado	19,25,32,36,38	29,31,37	36,38 38	19,37 19, 31,36
	5to grado	25,29,36,38 12,16,19,31,32,37			
Razonamiento hipotético	2do grado	17,18,35	17, 18,35	----	17,18,35
	3er grado	17,18,35	----	----	17,35
	4to grado	17,35	18	17	18,35
	5to grado	17,18	35	----	17,35

**PROYECTO
CIDE
EDITORIAL**



PROYECTO
CIDE
EDITORIAL



ISBN: 978-612-49078-1-4



9786124907814