

**“Comprensión lectora de alumnos de quinto
grado de secundaria de instituciones
educativas estatales que participaron y no
participaron en un proyecto de plan lector en
el distrito de ventanilla – Callao”**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en
Educación en la Mención Problemas de Aprendizaje**

JENNY GIOVANA CARVO NAVARRO

Lima – Perú

2010

Asesora: Dra. Esther Velarde Consoli

Índice de contenido

INTRODUCCION	1
Marco teórico	3
Lectura	3
Modelos explicativos de la lectura	4
Modelos jerárquicos y secuenciales	5
Modelo interactivo	7
Comprensión lectora	9
Proceso lector	9
Procesos perceptivos	10
Procesamiento léxico	12
Procesamiento sintáctico	13
Procesamiento semántico	15
Conocimientos necesarios para comprender un texto	21
Plan Lector	26
Antecedentes	29
Problema de Investigación	35
Objetivos e hipótesis	36
METODO	39
Tipo y diseño de investigación	39
Variables	42
Participantes	44
Instrumento de investigación	45
Procedimientos	48
RESULTADOS	50
DISCUSION, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	57
REFERENCIAS	63

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Distribución de los alumnos evaluados según la institución educativa y el sexo</i>	41
Tabla 2. <i>Conversión de puntajes directos a coeficientes W de los puntajes del Test de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva (1982), obtenidos con una muestra de 656 estudiantes de quinto grado de secundaria de instituciones educativas estatales y privadas de la ciudad de Lima 2007</i>	44
	46
Tabla 3. <i>Puntaje total obtenido en el test de comprensión lectora</i>	
Tabla 4. <i>Puntuaciones obtenidas en habilidades de comprensión lectora</i>	49

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Macroestructura y microestructura de un texto (tomado de Cuetos, 2008)	16
<i>Figura 2.</i> Diferencias globales en habilidades de comprensión lectora en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector.	47
<i>Figura 3.</i> Diferencias en habilidades de comprensión lectora en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector	48
<i>Figura 4.</i> Distribución porcentual del rendimiento en comprensión lectora según las categorías superior, promedio alto y promedio en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector.	51
<i>Figura 5.</i> Distribución porcentual del rendimiento en comprensión lectora según las categorías Promedio Bajo, Inferior y Muy inferior en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector.	52

INTRODUCCION

Desde hace muchos años, distintos indicadores señalan problemas de calidad en la Educación Básica en el Perú. Altos índices en los indicadores tradicionales de fracaso educativo como son la repetición, la extra edad o la deserción daban cuenta de que los objetivos educativos no estaban siendo alcanzados. Los índices de repetición en el primer grado de primaria por ejemplo eran altos y alarmantes. Pero no sólo en esos niveles de la escolaridad se evidenciaban las deficiencias sino que en los niveles superiores se concluía que los alumnos que egresaban de los colegios y aquellos que ingresaban a universidades o institutos no habían logrado dominar algunas habilidades y capacidades comunicativas básicas, cosa que supuestamente debía haberse trabajado desde los primeros grados de la primaria. Así, se concluía que no sólo niños y niñas sino también adolescentes y jóvenes podían leer en el sentido de decodificar grafías o escribir en el sentido de copiar textos pero quedaba en entredicho si podían comprender y otorgar sentido a aquello que leían o producían.

Estas evidencias e indicios hicieron inminente una mirada a la educación en general y a la escuela primaria en particular. Algunas modificaciones e intentos de reforma se realizaron, centrando su atención inicialmente en la primaria. Un nuevo enfoque educativo se puso en vigencia, nuevas estructuras curriculares, nuevos materiales, capacitación docente tendiente a implementar las nuevas propuestas y proyectos, todos con ellos con el objetivo de superar el acuciante problema de la comprensión de lectura.

Posteriormente el Perú participó en la Evaluación PISA en el año 2001 con la finalidad de obtener información acerca de aquellas competencias transversales que PISA plantea como necesarias para que cualquier joven cercano a incorporarse a la vida adulta se desempeñe exitosamente de acuerdo con las demandas de una sociedad global que le exige seguir aprendiendo por sí mismo. De todos los países de los que hay datos comparables, el Perú es el de mayor porcentaje con nivel (0), de lejos, y el de menor porcentaje con nivel (5) de alfabetización lectora. Estos resultados hicieron que el Perú sea declarado en

estado de emergencia educativa y se tomen las medidas de creación de proyectos y programas orientados a mejorar estos resultados nuevamente.

Dentro del contexto de emergencia educativa, muchas instituciones educativas estatales y privadas propusieron un proyecto lector con el fin de elevar los niveles de comprensión lectora, por tanto la presente investigación tiene como objetivo determinar si existen diferencias significativas en el rendimiento de comprensión lectora entre alumnos de quinto grado de secundaria de instituciones educativas estatales que participaron y no participaron en un proyecto de plan lector, de tal manera que sus resultados permitirán evaluar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos que proceden de una institución educativa con plan lector, permitiendo a su vez evaluar el mencionado proyecto.

Además, el creciente problema sobre las deficiencias del rendimiento académico de los alumnos de la escuela pública del Perú, hace de esta propuesta de investigación un tópico interesante y relevante al identificar el nivel de comprensión lectora de los jóvenes que egresan del colegio, considerando que van a formar parte de institutos o universidades en donde la comprensión de lectura es un requisito básico para el éxito en su formación como profesionales; ya que las actividades académicas y profesionales de la educación superior imponen nuevas demandas a la habilidad de leer. Y leer en educación superior no es decodificar ni reproducir literalmente un mensaje, leer es un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, y que necesariamente requiere del desarrollo de habilidades específicas.

Por lo expuesto, esta investigación se justifica porque:

- Obedece a la reiterada constatación de la deficiencia en la comprensión lectora de los alumnos que egresan de las escuelas públicas y de aquellos que ingresan al primer año de educación superior constituyendo un factor seriamente limitante para la formación profesional que responda a las demandas de la sociedad moderna y el desarrollo del país.
- Permite diagnosticar, conocer y tener información empírica sobre las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos que fueron o no

sometidos al Plan Lector; con el objetivo de elaborar nuevas estrategias y planes curriculares para superar las deficiencias detectadas.

- Obtener información empírica sobre las deficiencias y carencias en la enseñanza de la comprensión lectora de los profesores de educación secundaria, con el objetivo de diseñar políticas de capacitación destinadas al manejo de métodos y estrategias de enseñanza de la comprensión lectora.

- Alcanzar a las autoridades educativas pertinentes y a las autoridades de la Región Callao las sugerencias para mejorar la implementación del Plan Lector y hacerlas extensivas a todas las instituciones educativas de la región mencionada.

Marco teórico

Lectura

Para la formulación del constructo lectura se han llevado a cabo innumerables investigaciones desde el siglo pasado y aún así, existen vacíos sobre determinados procesos, por lo que todavía es necesario seguir investigando para poder descubrirlos. A continuación se presenta un breve panorama de definiciones elaboradas por diferentes autores.

Para Tinker y McCullough (1975) citado en Arroyo (2006), la lectura es el reconocimiento de símbolos escritos o impresos, que sirve como estímulo para una formación de sentido, proveniente de experiencias pasadas, y la construcción de nuevos sentidos por medio de la manipulación de conceptos que ya posee el lector. Esta disposición conduce a una organización del pensamiento y/conducta que toma el lugar de las antiguas, tanto en el desarrollo personal como en lo social.

Para Danilo Sánchez (1988), leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos, mediante el cual se revela un mensaje cifrado, sea este un mapa, gráfico o texto.

Alliende y Condemarín (1993) citado por Cabanillas (2004), plantean que la lectura comprende una serie de operaciones parciales que a veces se suelen confundir con la totalidad del proceso. Estos autores consideran que la

decodificación es la primera operación que involucra la capacidad de identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido; y la segunda operación, viene a ser la comprensión que se refiere a la captación del contenido o sentido de los escritos.

García-Madruga y Luque (1993) refieren que la lectura es una actividad compleja que concluye con la construcción de una representación mental del significado del texto, es decir, que no puede reducirse a la simple percepción de unos grafismos, ya que lo esencial en ella es la transformación de ciertos símbolos lingüísticos en significados, a través de un recorrido del lenguaje al pensamiento.

Pinzás (1995) citado por Pinzás (2003), considera la lectura como un proceso complejo de tipo constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Constructivo porque el lector edifica mentalmente un modelo del texto, atribuyéndole un significado o una interpretación personal. Interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Estratégico porque varía según la meta, naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Y finalmente, metacognitivo porque implica que el lector controle sus propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión se está dando a medida que avanza en su lectura.

Modelos explicativos de la lectura

La lectura es concebida como un conjunto de procesos complejos, los cuales han sido explicados a partir de un gran número de modelos, favoreciendo el enriquecimiento del marco teórico en el que se insertan (Solé, 2006) (Bofarull, 2001). Para comprender mejor sobre que es un modelo se considerará el siguiente concepto: “La capacidad de sintetización, de representación y de economía” (Téllez, 2005:142), entendiéndose que el modelo sintetiza el conocimiento acumulado de tal manera que permite establecer un marco esquemático y poder manejar los elementos esenciales incluidos en él. De acuerdo a lo establecido por Cruz (1997), los modelos explicativos de la lectura deben ser capaces de concretar todas las variables involucradas en la comprensión lectora y la interacción que se produce entre

ellas; con el objetivo de ser aplicados a la pedagogía y ser empleados por los profesores para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del marco de la psicología cognitiva y el de la lingüística textual, los modelos explicativos más significativos del proceso lector que se han desarrollado en las últimas décadas se encuentran los modelos jerárquicos y secuenciales, y el interactivo (Solé, 2006); (Bofarull, 2001); (Téllez, 2005) (Catalá et al, 2007) (Colomina, 2004) (Atorresi, 2009).

Modelos jerárquicos y secuenciales

Estos modelos asumen los supuestos de la modularidad, esto significa que la información que está imbuida en cada uno de los módulos específicos requeridos debe concluir con su procesamiento antes de comenzar el siguiente (Clifton y Ferreira, 1987), (Forster, 1979), (Frazier, 1990) citados por Téllez (2005).

- Modelo ascendente

También denominado de abajo a arriba, de afuera a adentro, guiados por los datos o sintético. Este modelo se centra principalmente en los procesos perceptivos y descodificadores los cuales se producen en forma modular y secuencial para llegar a la comprensión del texto. Con respecto a este modelo, Colomina (2004) afirma lo siguiente: “la comprensión global se produce a partir de la suma progresiva de la comprensión de los elementos inferiores: la descodificación empieza por las letras lo que permite comprender la palabra, y la suma de las palabras da alcance al sentido del sintagma, y de éste se pasa a la frase, y de éste al párrafo, etcétera.”, (p.12) siendo este proceso jerarquizado, de abajo a arriba y delimitable en varios niveles.

De acuerdo a Solé (2006) y Catalá et al. (2007), las propuestas de enseñanza basadas en este modelo conceden un rol decisivo a las habilidades descodificadoras del lector, debido a que los defensores de este modelo afirman que se comprende un texto cuando éste es descodificado en su totalidad, ya que el significado reside en el texto.

Sin embargo, Colomina (2004) sostiene que este modelo puede ser rebatido fácilmente con los siguientes hechos concretos: cómo es que se puede leer en voz alta pensando en otra cosa y sin entender lo leído, que obviemos los errores tipográficos (sean leves o graves) o la sustitución de una palabra por uno de sus sinónimos (en un lector experto). Al respecto Solé (2006) agrega que este modelo está centrado en el texto y que todavía no se puede explicar cómo es que se puede comprender un texto sin tener que entender la totalidad de cada uno de sus componentes, de igual manera, el hecho de que constantemente los lectores infieren informaciones. Por su parte, Téllez (2005) afirma que la concepción jerárquica y secuencial de la lectura en este modelo no se produce de forma totalmente independiente y encapsulada, ya que se da lugar una continua interacción entre los diferentes módulos tanto en forma ascendente como descendente, citando como ejemplo el hecho de que las letras o las palabras son percibidas más rápido y fácilmente cuando están inmersas en un contexto significativo, o también, el hecho que el conocimiento previo influye notablemente sobre las diferentes palabras, explicando que se reconoce más rápido las palabras que son más familiares sin necesidad de percibir todos los grafemas que la conforman. Para terminar, Escoriza (1996), pone en cuestión el hecho de que la lectura sea reducida a una secuencia de habilidades enseñadas de forma aislada o descontextualizada, cuando hoy se sabe que el significado es producto de la interpretación de la totalidad en la dinámica significativa del contexto.

- Modelo descendente

También denominado de arriba abajo, de adentro a afuera, guiados conceptualmente o analítico. De acuerdo a Colomina (2004), este modelo coincide con la jeraquización y secuencialidad del proceso lector pero en sentido inverso al modelo anterior. Solé (2006) y Catalá et al. (2007) sostienen que en este modelo, el lector no procesa los componentes de la lectura partiendo de las letras, sino que pone en uso los conocimientos previos que posee, así como de sus recursos cognitivos para establecer hipótesis sobre el contenido del texto para luego verificarlas. Goodman (1971) manifiesta que para la lectura no es imprescindible la identificación de las letras y palabras, ya que la lectura se convierte en “un juego de

adivanzas” (Télez, 2005). De manera que: “Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación” (Solé, 2006: 19) esto significaría que la teoría de los esquemas juega un rol importante en la lectura, porque el lector antes de comenzar y durante la lectura activa aquellos conocimientos y esquemas que posee sobre el tema del texto, y es a partir de ellos que realiza su interpretación para luego comprender el mensaje del texto. Smith (1983) afirma que la información no visual (referida a los conocimientos previos, conocimientos sintácticos o sobre la estructura de los textos) resulta más significativa que la información visual, de manera que cuanto mayor información no visual ponga el lector a funcionar menor cantidad de información visual será necesaria.

Como se puede apreciar, el modelo descendente considera que los procesos inferenciales y las aportaciones del conocimiento previo son procesos esenciales para la comprensión de lectura, debido a estas consideraciones, las propuestas de enseñanza de la lectura basadas en este modelo enfatizan el reconocimiento global de las palabras. Cabe resaltar, que algunos defensores de este modelo conciben a la descodificación como perniciosa para llevar a cabo una comprensión eficaz.

Así como el modelo anterior, el modelo descendente también ofrece una visión parcial de todo el conjunto de procesos implicados en la lectura. Colomina (2004) sostiene que la importancia de la hipótesis del significado está fuera de duda, pero que es necesario reconsiderar el menosprecio por la descodificación, para ello la autora hace referencia de investigaciones basadas en la observación de los movimientos oculares al leer los cuales demostraron que los lectores expertos descodifican prácticamente todos los signos. Así mismo, Télez (2005) cita los trabajos de Just y Carpenter, también el de Perfetti los cuales muestran que los buenos lectores fijan la mirada en todas las palabras y que sólo extraen información de aquellas palabras en las que se centran en cada momento, demostrando una vez más que los procesos perceptivos mantienen toda la vigencia que el modelo descendente pretende desechar. Para finalizar, Escoriza (1996) agrega que este modelo ignora las características del texto en el proceso de comprensión lectora.

Modelo interactivo

Como se habrá podido apreciar en los modelos anteriores existen vacíos e insuficiencias explicativas sobre lo que realmente ocurre cuando se lee comprensivamente un texto. Frente a estas debilidades, surge el modelo interactivo que actualmente es compartido por los investigadores más relevantes (Solé, 2006), (Bofarull, 2001), (Téllez, 2005) (Catalá et al., 2007) (Colomina, 2004) (Atorrisa, 2009). Sus defensores sostienen que el acto de leer se produce por la interacción de los procesos ascendentes y descendentes, debido a que el lector “hipotetiza a partir de los indicios visuales del texto” (Colomina, 2004: 13).

Para este modelo, Téllez (2005) afirma que los presupuestos de modularidad y autonomía no podrían ser aplicados, debido a que la información fluye de un módulo a otro de forma simultánea y en paralelo, siendo entonces, imposible determinar cuál de ellos se produce en primer lugar; en todo caso, lo trascendental es el continuo contacto, la continua interacción entre la información que el texto aporta y los conocimientos previos del lector. Es en ese contacto que surge la hipótesis de significado que deberá ser verificada a través de la información textual generando una nueva hipótesis mediante la comprobación y así sucesivamente, en este camino, la habilidad fundamental, más que la predicción, es el de la comprobación de lo que se ha hipotetizado, el continuo establecimiento de inferencias a partir de lo que se lee utilizando lo que se sabe y relaciona. Entonces se puede afirmar que el significado nace de la interacción entre el lector y el texto.

Bofarull (2001) manifiesta que en este modelo, el procesamiento sintáctico y semántico parece funcionar de manera interactiva, lo cual favorece la rápida percepción de las palabras y por ende, el acceso al significado de las mismas. Por otro lado, la autora también afirma que la formulación de inferencias y predicciones planteadas desde los modelos descendentes se ve favorecida por información procedente del exterior; las inferencias y la activación del conocimiento previo se realiza en función de la información dada, de forma similar, este proceso de realización de inferencias

y activación del conocimiento se verá complementado con una serie de variables como son el propósito con el que el lector lee el texto.

Las propuestas de enseñanza basadas en este modelo consideran la activación de conocimientos previos pertinentes, la formulación de hipótesis y el establecimiento de inferencias, con el objetivo de formar lectores críticos, conscientes de su comprensión y capaces de recrear lo leído.

Comprensión lectora

De acuerdo a Polselli y Snow (2003), la comprensión lectora es el proceso de extraer y construir significados simultáneamente a través de la interacción y participación con el lenguaje escrito. Escoriza (2005), afirma que la lectura comprensiva se produce cuando el lector tiene la capacidad de elaborar una representación mental exclusivamente a partir del texto escrito. Solé (2006) establece que: “Leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender”, (p. 17), como se puede apreciar, los autores antes citados defienden el rol activo del lector y su interacción con el texto.

De todas las definiciones citadas sobre comprensión lectora, las más completas o quizás las más explícitas son las siguientes: “Comporta construir su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo (conocimientos previos)”, (Catalá G, Catalá M, Molina y Monclús, 2007: 17); y la de García-Madruga (2006) que sostiene que la comprensión de un texto es definida como la construcción de una representación del significado del texto, que implica una integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, procesos que conllevan a la elaboración de un modelo mental situacional.

Proceso lector

Se llama así al conjunto de operaciones o procesos cognitivos llevados a cabo para leer comprensivamente, donde el punto de partida es el análisis visual del texto que aparece ante los ojos del lector y la meta viene a ser la integración del mensaje del texto en los conocimientos del lector.

Básicamente se consideran cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

Procesos perceptivos

Movimientos sacádicos y periodos de fijación

El lector al enfrentarse a un texto tiene la sensación de que sus ojos perciben las palabras de manera uniforme y continua a medida que recorre los renglones escritos, sin embargo, se ha comprobado que durante la lectura los ojos avanzan a pequeños saltos, los cuales reciben el nombre de movimientos sacádicos y que éstos se intercalan con periodos de fijación, en los cuales los ojos permanecen inmóviles. La finalidad de los periodos de fijación es percibir una parte del texto para que luego los movimientos sacádicos lleven los ojos del lector al siguiente punto del texto y lo ubique frente a la fóvea, que es la zona de máxima agudeza visual; este proceso continúa hasta terminar la oración.

Los periodos de fijación duran aproximadamente entre 200 y 250 milisegundos, dependiendo de los lectores, si son expertos o novatos, variando entre 100 y 500 milisegundos. Los movimientos sacádicos emplean entre 20 y 40 milisegundos, lapsos que indican que el lector emplea 90% del tiempo percibiendo material y 10% en busca de información nueva. Los valores mencionados no son fijos, pueden variar de un lector a otro como se menciona anteriormente, incluso varían según el tipo de texto, debido a que el patrón ocular es muy diferente cuando se lee una novela (texto atractivo y de estructura simple) o un ensayo filosófico (texto sumamente complejo).

Según Cuetos (2008) los movimientos sacádicos son de naturaleza balística, porque una vez que inician su movimiento es imposible corregir el punto de destino, por ello que la elección del punto de fijación tiene que ser

determinada antes de iniciado el movimiento. De igual forma que los periodos de fijación, los movimientos sacádicos están sujetos a variaciones en tiempos de duración, amplitud y dirección, debido a las características del texto y por ende, de los procesos cognitivos.

La extracción de información se produce en los periodos de fijación y es almacenada sucesivamente en diferentes memorias antes de ser reconocida: memoria icónica y memoria operativa. En la memoria icónica, la información permanece durante un tiempo muy breve, aproximadamente unas centésimas de segundo, sin embargo, almacena la mayor parte de los rasgos distintivos del estímulo. En esta memoria no se produce interpretación cognitiva alguna, debido a que es un almacén pre-categorial (mantiene la información tal como figura).

La memoria operativa, también llamada memoria de trabajo, aquí la información permanece durante más tiempo para un mejor análisis del estímulo y poder realizar los procesos necesarios para reconocer finalmente la información visual en forma de palabras. Para empezar, conserva la información por 15 a 20 segundos y ésta no se destruye cuando llega nueva información, además es un almacén categorial porque retiene el estímulo como material lingüístico

Análisis y reconocimiento visual

Durante los años setenta y ochenta se produjeron un intenso debate sobre el reconocimiento de las letras que conformaban las palabras o del reconocimiento global de las palabras, si las letras se procesaban serialmente o en paralelo. En un devenir de estudios experimentales y elaboración de teorías, el modelo de Procesamiento Distribuido en Paralelo propuesto por McClelland y Rumelhart (1981) citados por Cuetos (2008) es el más aceptado, el cual propone que el procesamiento de la información se realiza en paralelo, es decir, no hay que esperar a que termine un proceso para que empiece a funcionar el siguiente, sino que pueden funcionar todos a la vez; y que también, se produce de forma interactiva.

Según el modelo PDP, en la identificación de las palabras intervienen tres niveles: de rasgos, de letras y de palabras. Cuando una palabra es presentada al

sistema lo primero que éste realiza es identificar todos los rasgos componentes de las letras, para lo cual existe un detector de rasgos llamado nodo para cada una de las líneas de que están hechas las letras. De tal forma que habrá un nodo para cada letra del alfabeto y otro nodo para cada palabra que conocemos. Entonces, cuando un estímulo aparece ante el sistema se activan ciertos detectores de rasgos que a su vez envían la activación a todos los nodos letras que contienen ese rasgo. Simultáneamente, se establecen conexiones inhibitorias con los nodos letra que no poseen estos rasgos. A su vez los nodos de las letras comienzan a enviar activación a los nodos de nivel de la palabra con los que son consistentes e inhiben a los que no lo son. El modelo PDP explica la superioridad de las palabras frente a las letras aisladas, ya que las últimas sólo reciben activación del nivel de rasgos; en cambio, las letras que forman parte de una palabra reciben activación de ambos niveles: el de rasgos y el de palabra.

Procesamiento léxico

Este proceso consiste en acceder al significado y se inicia cuando la palabra es reconocida, para lo cual se pueden utilizar dos estrategias: la ruta léxica o visual o la ruta fonológica o sublexical.

Ruta léxica o visual

Por esta ruta se relaciona la forma ortográfica de la palabra con su representación almacenada en la memoria léxica visual (almacén ortográfico de palabras que el sujeto ha leído), entendiéndose que sólo será posible reconocer la palabra si existe una representación o imagen mental de ella en nuestra memoria de largo plazo del léxico visual; en donde, se encuentran sólo las representaciones ortográficas de las palabras más no de sus representaciones semánticas. Por lo que la ruta visual solo funciona con las palabras que el sujeto reconoce visualmente, pero fracasa con las palabras desconocidas o con las pseudopalabras.

A partir del modelo Logogen de Morton (1979), la ruta visual parte de la premisa de que cada palabra o mejor dicho cada morfema, está representado

por un logogen, el resto de la palabra sea sufijo o prefijo se leería por ruta fonológica. Los logogen correspondiente a cada palabra estarían en reposo y solo se activan ante la presencia de un estímulo visual verbal. Cada logogen tiene un dispositivo que determina la cantidad de estímulo visual – verbal (umbral) requiere para activarse. Este umbral de activación depende de la frecuencia en que cada palabra ha sido leída. Las palabras más frecuentemente leídas tienen umbrales más bajos de activación y por ello se leen más rápidamente.

Junto con el logogen de la palabra presentada visualmente, se activan otros logogen que comparten características similares con el modelo, luego uno alcanza el umbral crítico y los otros se inhiben, es decir, vuelven a su condición de reposo (a no ser que existan errores de reconocimiento). Se ha encontrado que el umbral de activación disminuye cuando la palabra está dentro de un contexto lo cual facilita su reconocimiento, a diferencia de esa misma palabra cuando está aislada. También se reconoce mejor una palabra cuando va precedida de otra con la cual guarda relación, denominado Efecto Priming. Entonces, el contexto y el efecto priming permitiría un trabajo de predicción de la palabra y eso facilitaría la activación del logogen correspondiente.

Ruta fonológica o sublexical

Aquí se parte del análisis visual de las letras que componen la palabra. Gracias a esta estrategia se transforma la letra en su sonido correspondiente mediante el mecanismo de conversión grafema-fonema. Esta ruta es fundamental para aprender a leer y en el caso de la lengua castellana mucho más aún debido a que posee un sistema alfabético transparente. Por esta vía se pueden leer palabras conocidas, desconocidas o pseudopalabras. Es necesario poner en claro que para el funcionamiento de esta ruta, el lenguaje oral tiene que haberse desarrollado adecuadamente ya que al consultar con el léxico auditivo sobre la representación de los sonidos, el lector debe estar seguro que la representación de los mismos, de las sílabas y de la palabra existan a nivel mental.

Procesamiento sintáctico

Consiste en un conjunto de procesos orientados al análisis de las estructuras de las oraciones y las funciones que cada palabra desempeña en la oración. Cuetos (2008) afirma:

Existen una serie de reglas sintácticas que nos permiten segmentar cada oración en sus componentes, clasificar esos constituyentes de acuerdo a sus funciones gramaticales y finalmente construir una estructura o marco sintético que haga posible la extracción del significado. El proceso de análisis sintáctico comprende por tanto tres operaciones principales:

1. Asignación de las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.),

2. Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.

3. Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes. (p. 62)

De tal manera que si se obvian estas operaciones o son estructuradas incorrectamente, pueden suceder dos fenómenos: la oración es difícil de comprender o la oración se comprenderá en forma errónea. Sin embargo, es necesario aclarar que el procesamiento sintáctico no tiene en cuenta el significado de la oración (procesamiento semántico), ya que existen oraciones que son sintácticamente equivalentes pero son semánticamente diferentes o dos oraciones semánticamente equivalentes pero con estructuras sintácticas diferentes.

El citado autor también sostiene que existen estrategias para el agrupamiento correcto de los constituyentes de la oración, así como para el establecimiento de las interrelaciones entre ellos. Dentro de las estrategias más importantes se tienen:

- Orden de las palabras, el cual proporciona información sobre su función sintáctica.

- Palabras funcionales, referidas a las preposiciones. Estas últimas desempeñan un rol netamente sintáctico pues informan sobre la función de los constituyentes de la oración más que de su contenido, de forma que, una pequeña variación en su uso o posición bastará para que cambien los roles sintácticos.

- Significado de las palabras, aspecto importante para conocer su rol sintáctico y las interpretaciones que de ella se deriven.

- Signos de puntuación, éstos establecen los límites de las frases (comas) y de las oraciones (puntos). Cuando un lector se enfrenta a un texto que no está puntuado tendrá dificultades para comprenderlo porque no sabe o no puede segmentar los constituyentes.

Los aspectos anteriormente explicados permiten concluir que el procesamiento sintáctico es un componente importante para la comprensión de lectura, ya que las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje.

Procesamiento semántico

Es el conjunto de procesos que están orientados a la extracción del significado de la oración o texto y a su integración en los conocimientos que el lector ya posee. Sobre este proceso, Shank (1982) citado por Cuetos (2008) sostiene que éste último estadio trata de construir una representación mental del contenido del texto y de integrar esa representación en los propios conocimientos, ya que sólo así se produce una real comprensión. Se debe entender que esta representación mental constituye el punto de encuentro entre el lector y el texto, es decir, entre el mensaje del texto y los conocimientos aportados por el lector.

Según Cuetos (2008) en la representación mental no aparece el texto tal como es en realidad porque comprender no es memorizar el texto, aún más, ni siquiera figuran todas las ideas expuestas, solo están representadas las ideas principales puesto que recogen el sentido general del texto. Cabe agregar, que en esa representación mental aparece información que no está explícita en el texto, pues el lector aporta sus propios conocimientos; esto sucede porque cuando el lector lee participa activamente en el proceso, entonces simultáneamente va

extrayendo las ideas principales del texto y va activando sus conocimientos previos sobre el texto, procesos que confluyen en forma conjunta.

Estructuras mentales a partir de textos

Para entender cómo es que a partir de un texto escrito con características lingüísticas concretas se puede construir una representación mental, se recurrirá a una de las teorías más influyentes como es la propuesta por Van Dijk y Kintsch (1983) citados por Cuetos (2008) quienes sostienen que existen tres niveles de representación del texto, desde el texto escrito hasta la representación mental.

1. Texto de superficie

Es una copia literal de una parte del texto, con las mismas palabras y frases, con el fin de extraer las proposiciones que la componen; sin embargo, es de duración muy corta, porque desaparece de la memoria operativa cuando da paso a las nuevas frases que siguen llegando del texto.

2. Texto base

Está constituido por las proposiciones que han sido extraídas del texto de superficie. El número de proposiciones no guarda relación alguna con el número de frases u oraciones, más aún, una sola frase puede generar varias proposiciones, y por ende, cuanto más compleja la frase más proposiciones generará. Es necesario poner en claro que las proposiciones de este nivel no son sintácticamente correctas, sin embargo, mantienen el contenido semántico del mensaje.

- Microestructura

Las proposiciones del texto base que están siendo generadas por el lector mientras lee se van conectando unas con otras. La conexión de las ideas se produce de las siguientes dos formas: por solapamiento o por procesamiento en ciclos.

El solapamiento o repetición de argumentos entre las proposiciones que se van procesando, es la forma más común de unir las oraciones en el texto; ya que éste para ser coherente, en cada frase nueva debe repetir parte de la información de la frase anterior. El procesamiento en ciclos se produce debido a la limitada capacidad de memoria operativa que permite mantener toda la información activada, por lo que el procesamiento del texto se realiza en ciclos, en los cuales algunas de las proposiciones, generalmente las más importantes o las más relevantes, se mantienen de un ciclo a otro en la memoria operativa para ir conectando con las nuevas proposiciones que va extrayendo el lector.

El solapamiento y el procesamiento en ciclos permiten dar coherencia a las diferentes proposiciones que forman el texto. Esas ideas o proposiciones básicas, extraídas directamente del texto, al estar conectadas entre sí forman una especie de red o estructura a la que Kintsch y Van Dijk denominan microestructura. Sin embargo, dentro del texto se pueden distinguir unas ideas más importantes que otras; entonces las proposiciones más importantes ocupan los lugares principales en la estructura, es decir, los más altos niveles; mientras que las proposiciones menos importantes ocupan los niveles bajos o poco destacados. Kintsch y Van Dijk (1978) comprobaron que los lectores recuerdan mucho mejor las proposiciones que ocupan los niveles más altos de la estructura del texto.

- Macroestructura

El resultado de la combinación de las ideas básicas que también se incorporan a la red es la formación de nuevas ideas más generales y más abstractas, las cuales reciben el nombre de macroproposiciones. Por lo tanto, la estructura jerárquica, resultante de la inclusión de las macroproposiciones en la red se denomina macroestructura. Kintsch (1998) define a la macroestructura como el conjunto de proposiciones jerárquicamente ordenado que representa la estructura global del texto, pero basada en los hechos descritos que aparecen en la microestructura. De acuerdo a Cuetos (2008), de forma similar a la microestructura, en la macroestructura la información también se da en forma proposicional.

La formación de la macroestructura es un proceso estratégico que consiste en organizar y reducir la información en base a una serie de reglas, de tal manera que el lector selecciona las ideas más relevantes y las coloca en la parte alta de la estructura, sin dejar de construir nuevas proposiciones más abstractas a partir de las proposiciones básicas. Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980) identificaron tres macrorreglas que permiten derivar el significado global o la macroestructura a partir de la microestructura:

- Supresión, consiste en suprimir aquellas proposiciones que no son una condición interpretativa para el resto de las proposiciones de la secuencia (proposiciones poco relevantes).

- Generalización, dada una secuencia de proposiciones, se sustituyen los conceptos incluidos en esa secuencia por un concepto supraordenado.

- Construcción, consiste en reemplazar secuencia de proposiciones por otra totalmente nueva, pero que alude a los mismos hechos que el conjunto de la secuencia (Sánchez, 1989).

En la medida que las macroproposiciones se forman a partir de la microestructura, las primeras van constituyendo niveles más superiores que las segundas, de tal manera que también en los diferentes niveles de la macroestructura se pueden seguir aplicando las macrorreglas, generando otro nivel superior, en formas sucesivas. Por consiguiente, en ese ascenso de niveles se reduce el número de macroproposiciones (ver Figura 1).

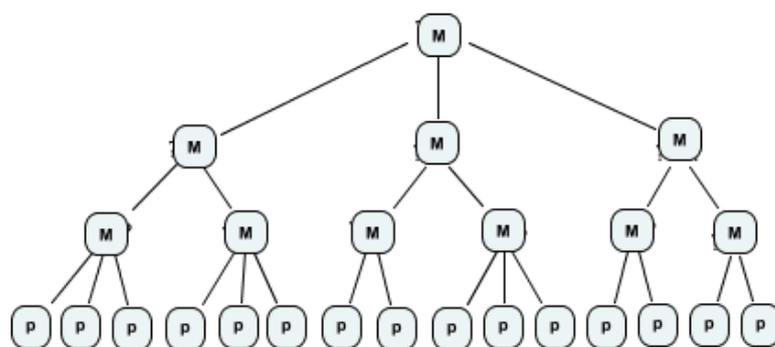


Figura 1. Macroestructura y microestructura de un texto (tomado de Cuetos, 2008)

- Superestructura

Además de la macroestructura y estrechamente relacionada a ella, Kintsch y Van Dijk (1978) y Kintsch y Van Dijk (1983) afirman que existe otro tipo de estructuras globales del texto que hace referencia a su organización. A esas estructuras esquemáticas se les llama superestructuras, las cuales serán diferentes según el texto corresponda a una narración, a una exposición o a un artículo científico. Las superestructuras cumplen un rol muy importante en el procesamiento de los textos porque proporcionan una “especie de molde” (García-Madruga, 1995) ya que a partir de él se forma la macroestructura.

Construcción de texto base

Niveles de actividad		Resultado
A) Microestructura		
1.	Reconocer palabras escritas	Se accede al significado de las palabras o significado lexical. Se organizan los significados de las palabras en ideas elementales o proposiciones. Se relacionan las proposiciones entre sí.
2.	Construir proposiciones	
3.	Conectar las proposiciones	
B) Macroestructura		
4.	Construir macroestructura	Se derivan del texto y de los conocimientos del lector, las ideas globales que individualizan, dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto.
C) Superestructura		
5.	Interrelacionar globalmente las ideas	Las ideas globales se relacionan entre sí en términos causales, descriptivos, problema-solución, comparativos o secuenciales.

Figura 2. Panorámica de los procesos implicados en la construcción del texto base (tomado de Tapia y Luna, 2008).

3. Modelo de situación

Este nivel es más complejo semánticamente que el texto base y por consiguiente, más abstracto. Se refiere a “una representación en la que las ideas procedentes del texto se han integrado plenamente en los conocimientos previos del lector, (Cuetos, 2008: 73)”. En la medida que el lector va construyendo la macroestructura para formar una representación del texto necesaria para su comprensión, simultáneamente está activando ideas de sus propios conocimientos previos relacionadas con el texto y que son vitales para entender el mensaje. De tal manera que la estructura que está formada por las ideas procedentes del texto y la información generada por el lector recibe el nombre de modelo de situación.

Como se puede apreciar, el modelo de situación abarca información procedente de los conocimientos previos del lector, este factor determina que un mismo texto pueda ser entendido o interpretado de manera muy diferente por diferentes lectores. Pero si el texto es muy sencillo y proporciona pocas posibilidades de interpretación, entonces los lectores formarán el mismo modelo de situación que no podrá diferir mucho de la macroestructura.

Inferencias

La inclusión de los conocimientos del lector al modelo de situación se produce a través de la realización de inferencias. Vallés (2005) define las inferencias como los procesos cognitivos por los que el lector obtiene información nueva a partir del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo al contexto. De acuerdo a García-Madruga, las inferencias pueden ser consideradas como proceso de recuperación de información de la memoria de largo plazo o como proceso de generación de nuevos conocimientos que no estén previamente almacenados en la memoria de largo plazo del lector.

El objetivo de las inferencias es establecer vínculos entre los elementos atribuyendo significados cuando no existe evidencia explícita de los mismos, de tal manera que se obtiene una representación global y abstracta de lo escrito en el texto. Las inferencias también posibilitan la realización de conexiones entre las diferentes unidades semánticas del texto y además, son importantes en el proceso de integración de los significados textuales con los conocimientos previos del lector. A través del proceso inferencial, el lector conecta los significados proposicionales del texto a los propios esquemas de conocimientos para luego construir un modelo mental de dicho texto.

El autor citado señala que, como las inferencias consumen recursos cognitivos e incrementan el tiempo de lectura, lo ideal es que las inferencias de tipo puente se conviertan en lo más automáticas posibles. El carácter automático o controlado depende del conocimiento previo, de la habilidad y de la práctica de los lectores.

Conocimientos necesarios para comprender un texto

Según Cuetos (2008) el lector que se enfrenta un texto puede haber construido las representaciones mentales pertinentes, sin embargo, es incapaz de integrarla en sus conocimientos; o puede suceder que el lector posee los conocimientos adecuados pero no dispone de las claves que le permitan relacionar la información de la oración con sus conocimientos previos. Otra situación, puede ser que el lector no disponga de los conocimientos previos adecuados para comprender un texto en particular debido a que trata sobre una temática totalmente desconocida. Basado en los casos descritos anteriormente, García-Madruga afirma que para comprender un texto el lector necesita al menos cinco tipos de conocimientos, que a continuación se describen:

Conocimientos lingüísticos

Referidos a los significados de las palabras, las estructuras sintácticas, las reglas de conversión grafema-fonema, los signos de puntuación, etc.; los cuales son imprescindibles para entender un texto. Generalmente, los adultos normales

cuentan con esos conocimientos, pero cualquier deficiencia en esta clase de conocimiento supone problemas en la comprensión lectora.

Conocimientos mínimos sobre el contenido del texto que se va a leer

Se refiere a la cantidad de información que posee el lector sobre el tema, por lo tanto, cuanto más información posea más fácil le resultará entender los textos referidos a ese tema; en sentido contrario, cuanto menos informado esté sobre el tema, le será más difícil entenderlo.

Conocimientos generales del mundo

Referidos a los conocimientos que todo individuo tiene acerca de las cosas, los cuales se agrupan en bloques o paquetes denominados esquemas. Cada esquema abarca un conjunto de conocimientos o actividades determinadas, así como las reglas que señalan cómo deben ser usados (Cuetos, 2008).

Para la construcción del sentido del texto durante el proceso de comprensión de lectura, es necesario el establecimiento de una relación interactiva y simultánea entre los esquemas cognitivos del lector (todo su conocimiento previo) y la información nueva provista por el texto, ya que el significado no reside en el texto, sino que éste es construido por el lector (Widdowson, 1978). Todo lo anterior es posible a partir de la activación de los esquemas del lector que son apropiados a la situación de lectura. Estos esquemas permiten que el lector elabore predicciones cognitivas acerca de los contenidos y durante el proceso de lectura, confirme o revise sus predicciones y esto es lo que le permite la construcción de la representación mental de los contenidos del texto.

Teoría de los Esquemas

Los esquemas cognitivos son como paquetes estructurados de conocimientos y de procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos y están almacenados de manera organizada en la memoria a

largo plazo (Rumelhart, 1980). De acuerdo a Rumelhart, los esquemas vienen a ser teorías informales privadas que cada individuo va formando de la naturaleza de los objetos, de los eventos o de las situaciones que enfrenta. De modo que, ante cada situación o texto determinado, el lector utiliza los esquemas pertinentes que le permiten formar una especie de modelo interno de la situación en ese momento (Rumelhart, 1997).

Tipos de esquema

De acuerdo a Sánchez y Osorio (2006), los esquemas son de dos tipos:

a. Conceptuales o esquemas de contenido:

- De tipo general: referido al conocimiento del mundo, de lo social, de lo histórico, de lo cultural; todo aquello que el individuo sabe de las cosas, de la naturaleza, de otros individuos y de ellos mismos como resultado, por un lado, de la propia experiencia diaria y la de su relación con los demás y por otro lado, más formalmente, a través de la escuela. También se incluye aquí, el código lingüístico, los valores convencionales aceptados por el entorno social en un tiempo determinado, así como las actitudes, las expectativas y las motivaciones personales.

- De tipo específico: referido al área de conocimiento en un área o ciencia determinada y del tópico del cual trata el texto.

b. Formales o esquemas estructurales o textuales:

- Referido al conocimiento sobre las estructuras de organización discursiva; las marcas retóricas y todas aquellas claves textuales como el uso de distintos tipos de letras para resaltar lo esencial; los títulos y subtítulos y demás aspectos que caracterizan a los distintos tipos de textos.

A modo de resumen, los esquemas favorecen la comprensión de las situaciones, debido a que proporcionan un marco de referencia en el que encajan los estímulos sin la necesidad de estar organizándola constantemente; ya que al activar un esquema se activan los conocimientos que abarca, especialmente los personajes y elementos principales que lo componen y los traslada a la memoria operativa, convirtiéndose todo ese material en información ya dada.

Conocimientos de la superestructura del texto

Cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para conectar las distintas partes del texto, de tal manera, cuando el lector se enfrenta a un determinado tipo de texto tiene ya unas expectativas sobre el tipo de estructura que tiene que construir y acto seguido, trata de reconocer el tipo de texto. En base a la distinción, el lector va clasificando la información en las distintas categorías; y cuando, la estructura del texto se ajusta a las expectativas que sobre él se tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejorará enormemente (Cuetos, 2008).

Tipos de texto

Según Gárate (1994), Brewer distingue tres tipos de texto:

a. Descriptivos, son aquellos que se refieren a situaciones estáticas en términos de sus características físicas perceptibles. La modalidad perceptiva más implicada en una descripción es visual aunque es posible una combinación de descripciones de cualquier modalidad.

b. Narrativos, se refieren a aquellos textos que están caracterizados por la presencia de unos personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados casualmente. Generalmente los lectores recuerdan mejor un texto narrativo que se adecua al orden típico de ocurrencia que cuando este orden es alterado.

c. Expositivos, describen sucesos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. En estos textos no existen indicadores espacio-temporales ni descripciones de acciones humanas típicas llevadas a cabo por personajes. Este tipo de textos cumple un rol importante en la comunicación de conocimientos como libros de texto, artículos científicos, artículos periodísticos, entre otros.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta las diferencias notables que existen entre textos narrativos y expositivos, debido a que existe una

tendencia a desarrollar los textos expositivos a través de cuentos, Graesser y Goodman señalan las siguientes:

- El lector sabe que la información propia de textos expositivos es verdad mientras que la de textos narrativos pertenece a la ficción.

- El lenguaje de la prosa narrativa se aproxima más al lenguaje de la conversación cotidiana que el de la prosa expositiva.

- La secuencia de episodios en la prosa narrativa se produce en un orden cronológico, mientras que la información en la prosa expositiva no sigue ningún orden temporal.

- Los lectores hacen más inferencias en la prosa narrativa que en la expositiva.

- El principal propósito de la prosa expositiva es informar al lector mientras que el de la prosa narrativa es entretener. Estas diferentes funciones comunicativas en los dos tipos de textos lleva al escritor a distintos recursos retóricos.

- En el caso de los textos narrativos, la construcción del significado está controlada fundamentalmente por el “conocimiento del lector” resultando, por tanto, que la comprensión depende, en gran medida, de los procesos arriba-abajo. En los textos expositivos, por otra parte, la construcción del significado está orientada, fundamentalmente, por la estructura proposicional y superficial del texto, siendo la dirección del procesamiento abajo-arriba (Gárate, 1994: 6).

Conocimientos estratégicos y metacognitivos

Necesarios para una comprensión eficaz. Definitivamente los lectores expertos son estratégicos en el momento de leer un texto, especialmente si este es complejo, ya que emplean ciertas operaciones que ayuden a la comprensión. En todo caso, primero es necesario determinar cuál es el objetivo de la lectura y de acuerdo a ello se aplicarán las estrategias pertinentes, porque no es lo mismo leer un periódico, un artículo científico, una novela o un texto de filosofía, pues cada uno necesitará una estrategia específica. Esto último se afirma porque: “Existe evidencia acerca de que las dificultades encontradas en las habilidades de lectura se relacionan con el uso de estrategias de lectura eficientes. Al respecto se afirma que un buen lector muestrea estratégicamente la información y la integra de acuerdo a sus características semánticas, y que los malos lectores tienen fallas

para procesar la información”, (Acle, 1995: 517). El lector eficiente debe reconocer cuando ha fallado en la comprensión de un texto y cuando existen vacíos en el mismo.

La metacognición se refiere a reconocer esta deficiencia. La misma autora nos da un ejemplo de metacognición en la lectura: cuando al leer un texto el lector enfrenta el hecho de la atención se aleja de las palabras, las ve y las recorre, pero no las entiende: de repente se percata de no se está concentrando en el texto y lo que hace es regresar a la última frase que fue comprendida y que recuerda, para continuar leyendo. El darse cuenta y la estrategia de recuperación son componentes de la metacognición. Para terminar, sólo cuando se dispone de estrategias metacognitivas se es capaz de localizar las dificultades que le ofrece el texto y de buscar las soluciones.

Plan lector

El Plan Lector es definido como la estrategia básica para promover, organizar y orientar la lectura en los estudiantes de la EBR (Minedu, 2010), así mismo también puede ser definida como “conjunto de estrategias para promover el hábito de la lectura en el aula, la escuela, la familia y la comunidad”, (<http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/planlector.htm>). Esta estrategia fue propuesta por el Ministerio de Educación el segundo semestre del año 2006 para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los alumnos de Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del Perú.

Normas Legales

Las Normas para la organización y aplicación del Plan Lector fueron aprobadas por Resolución Ministerial N° 0386-2006-ED y en el año 2007, se formuló las Normas Complementarias para asegurar el fiel cumplimiento de los objetivos del Plan Lector, en función a algunos aspectos detectados en la

implementación de los planes lectores de los centros educativos; que han sido aprobadas mediante la Resolución Viceministerial N° 0014 - 2007.

Objetivo

El objetivo central del Plan Lector es contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes para apropiarse de los métodos y medios que les permita desarrollar su comprensión lectora, procesar información en cualquier soporte, atribuirle significado, construir textos y comunicar resultados; en suma, gestionar su lectura personal hasta convertirla en una actividad permanente.

Características

El Plan Lector se caracteriza por ser:

- Flexible, porque cada institución educativa formula su plan lector, según las características de cada nivel, de la edad, de los intereses, de los ritmos de aprendizaje y de los niveles lectores de los alumnos.
- Democrático, ya que los alumnos participan en la selección de los títulos que leerán.
- Integral, debido a que abarca diversos aspectos, como propósitos lectores y tipos de textos.
- Progresivo, porque enfatiza la lectura recreativa e incorpora progresivamente la lectura de estudio, según cada nivel de la Educación Básica Regular.

Propósitos

El Plan Lector comprende dos propósitos:

- El desarrollo de hábitos lectores a partir del fomento o la animación de la lectura libre, recreativa y placentera. Para lograr este propósito se debe considerar todo tipo de textos motivadores.

- El desarrollo de capacidades comunicativas relacionadas con la comprensión lectora. En este caso, se debe considerar textos de tipo continuo (descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos) y discontinuos (anuncios, gráficos, cuadros, tablas, mapas, diagramas); así como textos literarios, técnicos, funcionales y otros.

Algunas disposiciones generales

- El plan lector consiste en la selección de 12 títulos que alumnos y profesores que deben leer durante el año, a razón de uno por mes.
- En primer lugar, los textos seleccionados del Plan Lector guardan correspondencia con los intereses, características personales, gustos, necesidades, imaginación y el desarrollo madurativo de los estudiantes; en segundo lugar, con los aprendizajes de las áreas curriculares, pudiendo estar relacionados con los temas transversales y los valores contenidos en el Proyecto Curricular de cada Institución Educativa.
- En Educación Secundaria, el proceso de construcción del Plan Lector estará a cargo preferentemente del Área de Comunicación y en Educación Inicial y Primaria, puede asumir dichas funciones cualquier docente del equipo. Debe incluirse la participación de padres de familia y de estudiantes.
- El Plan Lector precisará en forma clara las estrategias, los objetivos, el cronograma de lecturas por edades, grados y niveles, el diagnóstico del lector, las responsabilidades de los agentes involucrados, el seguimiento y evaluación del Plan, así como actividades de difusión.
- La Comunidad Educativa debe prever las estrategias adecuadas para garantizar que los estudiantes continúen con la lectura de los textos en el periodo vacacional.
- El desarrollo del Plan Lector debe contemplar actividades adicionales originadas a partir de los textos seleccionados; para ello puede propiciar el dibujo, el modelado, la publicación en periódicos murales o revistas, de los

trabajos de redacción que motiven la lectura de algún texto, así como organizar ferias de libros, realizar conversatorios con los autores de los textos, y finalmente, elaborar reseñas, comentarios, organizar círculos de lectura, entre otras actividades.

Responsables

- La Dirección Nacional de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación
- Direcciones Regionales de Educación
- Unidades de Gestión Educativa

Las entidades antes mencionadas son responsables de la promoción, difusión y monitoreo, respectivamente.

Antecedentes

Las investigaciones que se reseñan en este trabajo han surgido por la preocupación manifiesta de profesionales al detectar diversas dificultades de los estudiantes en lo referente a la comprensión lectora, a la redacción correcta y adecuada al nivel académico al que pertenecen, puesto que en el nivel de Educación Superior se detectan casos de analfabetismo funcional, el cual va más allá de la simple sub - utilización de las destrezas adquiridas en los niveles de educación sistemática anteriores. El problema se evidencia por la capacidad del individuo para identificar las ideas principales expuestas en un texto, imposibilidad de captar la intención del escritor y en la redacción incoherente de resúmenes de los textos objeto de lectura. En primer lugar citaremos las investigaciones internacionales y en segundo lugar a las investigaciones nacionales.

Así tenemos a Méndez (2004), quien tuvo como objetivo determinar si los alumnos que utilizan un programa de estrategias de comprensión de textos expositivos evidencian mayor progreso en la comprensión de lectura que aquéllos que emplean los procedimientos convencionales que no contemplan estas estrategias. Se trabajó con dos cursos de Séptimo Año Básico de un colegio de nivel socioeconómico de clases media del Área Metropolitana de la ciudad de Chile, de estos cursos se seleccionaron dos muestras al azar que conformaron los grupos experimental y de control. Los grupos escogidos fueron equiparables

en cuanto a número de alumnos, rendimiento en Lenguaje y Comunicación, promedio general, sexo y edad. El diseño de la investigación fue experimental, contando, por tanto, con pre - test, post - test y grupo control, metodología adaptada por Hernández, Fernández y Baptista (1991). Se les administró simultáneamente el pre-test y, luego, sólo un grupo recibió el tratamiento experimental. Éste consistió en la enseñanza de estrategias durante seis semanas, lo que no ocurrió con el grupo de control. Finalmente, se les administró a ambos grupos un post - test. En los resultados se observaron que el programa de instrucción de estrategias ayudó a mejorar el procesamiento de los textos significativamente, en comparación con los resultados que se obtuvieron con el método tradicional de lectura-pregunta y respuesta. Con respecto a las estrategias más exitosas destacaron la del reconocimiento de la “superestructura” y la de “auto preguntas”, permitiendo esta última apreciar un mayor grado de madurez en la comprensión en los alumnos del grupo experimental. Los lectores más incompetentes en la prueba de pre-test del grupo experimental pudieron mejorar sus resultados en el post - test. Considerando los datos anteriores, se observa que el programa de instrucción de estrategias ayuda a mejorar el procesamiento de los textos significativamente, en comparación con los resultados que se obtienen con el método tradicional de lectura-pregunta y respuesta, comprobándose de manera general la hipótesis planteada.

Neide de Brito (2005) cuyo estudio tuvo por objeto verificar el nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer ciclo. Participaron 134 alumnos, 80 mujeres y 54 varones, provenientes de diversos cursos de las áreas exactas, humanas y biológicas, de dos universidades particulares de dos estados brasileños. El instrumento utilizado para la evaluación de la comprensión fue un texto de revista estructurado en cloze tradicional (con la omisión de los quintos vocablos), cuya puntuación podría variar de 0 a 40 aciertos. Se identificó que el promedio obtenido por los alumnos fue de 18,49 (DP=4,12), por debajo de lo esperado para la etapa de escolarización en que se encontraban. No fueron identificadas diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de la lectura de los estudiantes, cuando se realizó la comparación entre las áreas de estudio y los sexos. Los resultados

fueron congruentes con los de otras investigaciones que evidenciaron problemas en cuanto a la habilidad de lectura en universitarios.

Robles (2002) aplicó un programa de mejora de la comprensión lectora a alumnos del primer ciclo de ESO, cuyo objetivo fue el incremento del conocimiento de la idea principal y de la estructura textual como estrategias que mejoran la comprensión lectora. La muestra fue de 211 sujetos, 115 varones y 96 mujeres, que correspondían 97 a 1º y 114 a 2º de ESO. El método aplicado es el cuasi experimental con pre-test y post-test de dos grupos, uno experimental y otro de control. El material de entrenamiento utilizado consistió en 16 lecturas extraídas de los libros de texto, agrupadas en un cuadernillo donde se reflejan los objetivos trazados en el programa. Los resultados fueron evaluados con la aplicación de la Prueba de Lázaro (1982), obteniendo una mejora significativa en las puntuaciones de comprensión lectora, a favor de los alumnos del grupo experimental.

Sacristán (2005) realizó un estudio empírico sobre la comprensión lectora en adolescentes entre 14 y 18 años de edad de la ciudad de Madrid, cuyo interés está centrado en conocer el grado y nivel de comprensión de la lectura. La muestra fue de 28 alumnos de 3º de ESO Y COU, de los cuales 20 fueron mujeres y 8 del sexo masculino. El instrumento fue un material escrito que incluía un apartado de lectura de tres editoriales de tres diferentes periódicos referente al tema de la Guerra de Kosovo, cuyas instrucciones fueron la lectura de los tres editoriales, extracción de la idea principal de cada párrafo, rotulación de cada párrafo, así como desglosar los comentarios de cada párrafo y finalmente, elaborar un resumen de cada editorial. Los resultados fueron que los lectores de menor edad y por ello, más novatos realizan una lectura cuyos procesos son más simples, inmaduros y en algunos casos incompletos mientras que los lectores de mayor edad y por ende, teóricamente más expertos, realizan una lectura que implica procesos cognitivos más complejos, adecuados y profundos. Además observó que los lectores jóvenes suelen realizar resúmenes literales utilizando en muchos casos la técnica del subrayado, mientras que los adolescentes mayores, por el contrario, hacen resúmenes en los que traducen el contenido de la editorial a sus propias palabras, dándole una mayor amplitud de miras a la información manejada. Por último encontró que los novatos no intentan integrar el conocimiento que tienen de otras áreas mientras que los mayores sí lo hacen.

Sancho (1998) estudia las diferencias en los resultados de la comprensión de un texto escrito, según este sea leído silenciosamente o escuchado, así mismo, analiza si se dan diferencias en los distintos niveles de comprensión como el literal, interpretativo y crítico. Se llevó a cabo con unos 4 000 alumnos de ambos sexos de 2° y 8° en Huesca, España. La muestra productora de datos fue de 1006 alumnos. Se construyeron para cada uno de los grados, tres pruebas para el texto narrativo y dos para el expositivo, todas con una misma línea de continuidad. Los resultados indican que en los cursos inferiores, hasta 5° ó 6° se dan diferencias significativas a favor de la modalidad oral - investigador, a diferencia de los grados superiores, cuyos resultados se mostraron a favor de la modalidad silenciosa -alumno. Por otro lado no se produjeron diferencias significativas entre varones y mujeres, ni entre colegios públicos y privados.

En nuestro país, las investigaciones en el campo de la lectura han sido realizadas con el objetivo de dar a conocer el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos de los diferentes niveles educativos, sin embargo, la gran mayoría de estos estudios se han realizado en el nivel primario, por ser el nivel en que se dan las bases fundamentales para un adecuado desarrollo lector, siendo escasas las investigaciones que se refieren al nivel secundario, es decir, el nivel en el que se consolida la habilidad lectora. Dada las características de la población objetivo de la presente investigación también se citan trabajos realizados con alumnos universitarios iniciales.

En este caso, Arroyo (2006) realizó una investigación para determinar si la riqueza léxica tiene relación con la comprensión lectora en estudiantes de colegios privados de secundaria de las ciudades de Trujillo y Cajamarca. La muestra de interés estuvo conformada por 602 alumnos, 386 varones y 216 mujeres de todos los grados de educación secundaria, cuyas edades fluctuaban entre los 12 y 17 años de edad, con las características de tener el castellano como lengua materna, residencia mínima de 10 años en dichas ciudades y no haber llevado asignatura o talleres de lectura comprensiva como parte del plan de estudios de educación secundaria, además ningún alumno presenta dificultad sensorial, motora y/o cognitiva. Respecto al análisis en función de la hipótesis tanto en la general como en las

específicas, se encuentra que la riqueza léxica de los estudiantes evaluados tiene una relación significativa positiva en lo que se refiere a su comprensión lectora. Además se aprecia que tanto en la riqueza léxica como en la comprensión lectora existen diferencias significativas a favor del alumnado de Trujillo frente a los de Cajamarca.

Cabanillas (2004) realizó un estudio sobre la 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 de la ciudad de Ayacucho. La muestra estuvo conformada por 42 estudiantes del primer ciclo cuyo promedio de edad fue de 18 años, de los cuales 36 pertenecen al sexo femenino, con las características de que nunca han recibido enseñanza sistémica de comprensión lectora, con pocos hábitos de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de pre - prueba y post - prueba de 20 ítems. Se determinó aleatoriamente los 42 sujetos de la población en dos grupos, uno experimental y uno de control. Los resultados indican que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora eran muy bajas en la mayoría de los estudiantes (83,34%). Después de aplicar la estrategia de enseñanza directa al grupo experimental, se observó diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora con respecto al grupo de control. Este tuvo como resultado una media aritmética de 7,19 puntos frente a 9,10 puntos del grupo experimental, existiendo una diferencia de 1,91 puntos, apreciándose que existió un mejor desempeño en comprensión lectora en el grupo experimental. Cabanillas concluye que la estrategia de enseñanza directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad mencionada.

González (1998) estudió los niveles de comprensión lectora en los estudiantes universitarios iniciales, es decir, estudiantes recién ingresados. Participaron 41 alumnos de universidades estatales y 41 alumnos de una universidad privada. La técnica aplicada fue la de cloze en 6 textos diferentes: informativo, documentario, numérico, literario, humanístico y científico. Los resultados obtenidos revelaron que la categorización lectora es muy baja, es decir la cantidad de lectores deficientes con perspectivas pedagógicas no muy

adecuadas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, humanidades y la literatura.

González y Quesada (1997), exploraron la comprensión lectora en dos grupos de estudiantes secundarios y universitarios con el fin de conocer sus niveles de analfabetismo funcional. La muestra fue en total de 107 estudiantes entre hombres y mujeres. Se aplicó la técnica cloze a lecturas básicas de alfabetización informacional (en prosa), documentaria y numérica (cálculo); y a lecturas complementarias de dominio alfabético: textos literarios, científicos (divulgación) y humorísticos (ensayo). Como resultados encontraron que los promedios de los estudiantes secundarios se encontraban por debajo del nivel crítico, revelando un marcado analfabetismo funcional. En cuanto a los estudiantes universitarios superaron en promedio por un punto debajo de ese límite en cuanto a los textos básicos, pero también estuvieron por debajo de ese límite en cuanto a los textos complementarios, revelando también analfabetismo funcional. En conclusión, ambos grupos exhibieron un rendimiento lector inadecuado.

Grimaldo (1998) realizó un estudio comparativo de los niveles de comprensión lectora en escolares según los niveles socioeconómicos al que pertenecían. La muestra estuvo constituida por 446 alumnos de ambos sexos del quinto grado de educación secundaria, cuyas edades fluctuaban entre 16 y 17 años, de clase socioeconómicas media y baja, pertenecientes a instituciones educativas de la USE 7 de Lima Metropolitana. El instrumento utilizado fue el Test de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva (1982), cuyos resultados indican que existen diferencias significativas en comprensión lectora en función al nivel socioeconómico, ya que es en el nivel medio donde se alcanzaron mejores resultados frente a los alumnos de nivel socioeconómico bajo, también revela no haber encontrado diferencias significativas en cuanto al sexo.

OCDE/UNESCO (2003) evaluó las aptitudes de los estudiantes de 15 años para la vida en una sociedad moderna. En el año 2000, se inició el estudio con la participación de 32 países. En el siguiente año, trece países más se acogieron al primer proyecto, entre ellos el Perú. La evaluación del 2001 se denominó PISA PLUS. En cuanto a la comprensión lectora, el Perú ocupó el último lugar con una puntuación de 327, siendo 546 el puntaje

mayor para Finlandia. De esta manera, se concluyó que más del 50% de la población escolar se encuentra en el nivel inicial de lectura o por debajo, lo que significa que sólo pueden manejar las tareas más básicas de lectura.

Ugarriza (2006) tuvo como objetivos describir los rendimientos en comprensión lectora inferencial con base en las actividades solicitadas sobre el texto, comparar los rendimientos considerando el sexo, la edad y la carrera; describir la relación entre comprensión lectora inferencial y la estrategia elegida que ayudó a comprender el texto. La muestra consistió en 717 alumnos, donde el 50,8 por ciento tiene más de 18 años y el 54,1 por ciento es de sexo masculino. La investigación realizada tuvo un carácter descriptivo y correlacional, cuyos instrumentos aplicados fueron pruebas de comprensión lectora inferencial (CLI-U) y pruebas de neologismos de González-Ugarriza-Bazán (GUB). Los resultados demostraron que la mayoría de los alumnos tuvieron serias dificultades en la comprensión lectora inferencial. En cuanto a los rendimientos que se refieren al sexo, estos establecen claras diferencias a favor de las mujeres y cuando se hacen las comparaciones teniendo en cuenta las carreras son los de Humanidades los que alcanzan mejores logros en comprensión lectora inferencial global, comparados con los de Negocios e Ingeniería. Por último, los resultados referidos a las estrategias elegidas para una mejor comprensión del texto, los alumnos utilizan estrategias inadecuadas. En este estudio resulta evidente que, en general hay una pobre comprensión del texto de parte de los estudiantes evaluados.

Problema de investigación

Hace tres años aproximadamente, el Plan Lector fue establecido por el Ministerio de Educación y desde ese tiempo una de las instituciones del presente estudio, implementó dicho plan con las características ya descritas anteriormente. Al principio los alumnos de dicha institución, mostraron reticencia a la lectura pero con el pasar del tiempo se mostraron más asequibles y dispuestos a la ejecución de la misma. Durante los subsiguientes años los reportes finales anuales de las diferentes áreas de enseñanza revelaron ciertas mejoras tanto en el hábito de lectura como en su comprensión; sin embargo, nunca se llevó a cabo una evaluación que permitiera conocer de manera objetiva los logros del mencionado plan en los alumnos de quinto grado de secundaria.

Los alumnos que egresaron el año 2009 empezaron con el Plan Lector, por lo tanto se considera una necesidad el conocer los niveles de comprensión lectora que estos alumnos alcanzaron, los resultados de esta investigación permitirán evaluar el Plan Lector establecido y las estrategias metodológicas aplicadas, para ello será necesario tener una muestra de control que estará constituida por una institución educativa que no llevó plan lector alguno.

Después de tres años de haber llevado el Plan Lector en la institución en estudio, es de suponer que debe haberse logrado una mejora en dicho proceso, de tal forma que la presente investigación nos permitirá evaluar dicho plan así como determinar el nivel de comprensión lectora al que han llegado los alumnos de quinto grado de secundaria en ambas instituciones educativas y determinar en qué condiciones se encontrarán para realizar estudios superiores, dado que entre los 16 y 18 años, el desarrollo del pensamiento formal y una mayor abstracción de argumentos se pone de manifiesto, permitiéndoles asumir una posición crítica frente a la realidad que les tocará vivir en su vida futura.

Teniendo como referencia lo expuesto anteriormente, se plantea el siguiente problema de investigación:

¿Existen diferencias en la comprensión lectora entre los escolares de quinto grado de secundaria de instituciones educativas estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla - Callao?

Objetivos e hipótesis

Objetivo General

Comparar la comprensión lectora entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.

Objetivos Específicos

- Comparar el rendimiento en la dimensión de *información de hechos* entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.
- Comparar el rendimiento en la dimensión de *definición de significados de las palabras* entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.
- Comparar el rendimiento en la dimensión de *identificación de la idea central* del texto entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.
- Comparar el rendimiento en la dimensión de *interpretación de hechos* entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.
- Comparar el rendimiento en la dimensión de *inferencia sobre el autor* entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.
- Comparar el rendimiento en la dimensión de *inferencia sobre el contenido del fragmento* entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.
- Comparar el rendimiento en la dimensión *de rotular* entre los alumnos de Quinto Grado de de Instituciones Educativas Estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.

Hipótesis general

Existen diferencias en la comprensión lectora entre los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de instituciones educativas estatales que participaron y no participaron en un proyecto de Plan Lector en el distrito de Ventanilla – Callao.

Hipótesis específicas

- Existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de informar sobre hechos específicos entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- Existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de definir los significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- Existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de identificar la idea central del texto entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- Existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de interpretar los hechos significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- Existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de inferir sobre el autor significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- Existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de inferir sobre el contenido del fragmento significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.

- Existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de rotular significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.

MÉTODO

Tipo y diseño de investigación

El tipo de estudio de la presente investigación es descriptivo y de diseño comparativo. Gómez (2006) afirma que el objetivo de todo estudio descriptivo es buscar especificar las propiedades, las características y los aspectos importantes sobre el fenómeno a analizar; en cuanto al diseño comparativo, el mismo autor afirma que éste tiene como objetivo lograr la identificación de diferencias o semejanzas con respecto a la aparición de un evento en dos o más contextos.

Para comprender mejor sobre el diseño metodológico sobre la investigación en cuestión, se realizará a continuación una descripción detallada:

ENFOQUE

Cuantitativo	Se recogerán, medirán y analizarán datos sobre la variable de Comprensión Lectora.
---------------------	--

MÉTODO

Observacional	Se intentará verificar la hipótesis, sin ejercer un control sobre la variable y tampoco sobre los sujetos a estudiar.
----------------------	---

NIVEL

Descriptivo	Su objetivo es medir los niveles de Comprensión Lectora y los resultados que arroje la aplicación del test servirán para describir el fenómeno estudiado.
--------------------	---

TIPO DE INVESTIGACION

Tipo de Investigación	Según	Fundamentación
Aplicada	Finalidad	La investigación consiste en la aplicación de un test de comprensión lectora, cuyos resultados servirán para detectar los beneficios de la existencia de un plan lector y en medir su efectividad.
Transversal	Alcance temporal	El test de comprensión lectora se aplicará sólo una vez.

Descriptiva	Profundidad	Medirá los niveles de comprensión lectora a través de un test.
Microeducativa	Amplitud	Se realizará en dos instituciones educativas del distrito de Ventanilla.
Primarias	Fuentes	Los datos serán recolectados a partir de los sujetos directamente por el investigador.
Cuantitativa	Carácter	Se cuantificarán los niveles de comprensión lectora de los alumnos de Quinto Grado de Secundaria de ambas instituciones.
Empírica	Naturaleza	Se aplicará por experiencia directa, no existirá manipulación de variables.
De campo	Marco	La investigación se llevará a cabo con alumnos en su entorno natural, es decir en sus instituciones y aulas de origen.
De encuestas	Los estudios a los que da lugar	Porque el test servirá para recolectar datos sobre la comprensión lectora y el Plan Lector aplicado.
Instituciones educativas	Objeto al que se refiere	Porque la investigación se realizará a nivel de dos instituciones educativas determinadas.

DISEÑO

Descriptivo - Comparativo	Se describirá la variable de Comprensión Lectora y se analizarán las diferencias o semejanzas existentes entre ambas instituciones.
----------------------------------	---

ESQUEMA:

$$\begin{array}{r}
 M_1 \quad X_1 \quad O_1 \\
 M_2 \quad X_1 \quad O_2
 \end{array} = \neq$$

TIPOS DE MUESTREO:

Población	Alumnos de Quinto Grado de Secundaria de instituciones educativas estatales del distrito de Ventanilla de la Región CALLAO.
Muestra	Alumnos de Quinto Grado de Secundaria de una Institución Educativa con Plan Lector y de una Institución Educativa sin Plan Lector.
Tipo de muestreo	No probabilístico, ya que la elección de la muestra se ha realizado en base a características específicas de ambas instituciones.

En la presente investigación, el Plan Lector que viene a ser la variable independiente fue impartido durante tres años, al cabo de ese tiempo se realizó el postest a los alumnos que fueron sometidos al mencionado plan con el objetivo de medir sus habilidades en comprensión lectora (variable dependiente), así como al grupo de control, es decir aquellos que no fueron sometidos al Plan Lector.

Variables

Variable independiente

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
----------	--------------------------	---------------------------	-------------	-------------

Plan Lector	Estrategia pedagógica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de la EBR. (Minedu, 2010)	Conjunto de estrategias que contribuyen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes para apropiarse de los métodos y medios que les permita desarrollar su comprensión lectora, procesar información en cualquier soporte, construir textos y comunicar resultados.	Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre hechos específicos - Definición del significado de las palabras - Identificación de la idea central del texto - Interpretación de hechos - Inferencia sobre el autor - Inferencia sobre el contenido del fragmento - Rotulación
			Procesamiento de información en cualquier soporte	<ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento de información de textos continuos. - Procesamiento de información de textos discontinuos.
			Construir textos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de textos descriptivos. - Elaboración de textos narrativos. - Elaboración de textos expositivos
			Comunicar resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación de resultados de forma eficiente. - Comunicación de resultados de forma deficiente.

Variable dependiente

VARIABLE	DEFINICION	DEFINICION	DIMENSIONES	INDICADORES
----------	------------	------------	-------------	-------------

	CONCEPTUAL	OPERACIONAL		
Comprensión lectora	Construcción de una representación del significado del texto, que implica una integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, procesos que conllevan a la elaboración de un modelo mental situacional (García-Madruga, 2006).	Habilidad genérica que se manifiesta a través de las siguientes conductas específicas: Informar sobre hechos específicos, definir el significado de las palabras, identificar la idea central del texto, interpretar hechos, inferir sobre el autor, inferir sobre el contenido del fragmento y rotular.	Información de hechos	Reconocer la información del texto, utilizando la memoria.
			Definición de significado	Identificar el concepto de los términos de la lectura.
			Identificación de la Idea central del texto	Identificar el tópico central del texto.
			Interpretación de hechos	Identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes.
			Inferencia sobre el autor	Determinar la intención, propósito y el punto de vista del autor.
			Inferencia sobre el contenido del fragmento	Extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones.
			Rotular	Identificar un título apropiado al texto de lectura.

Participantes

La población de interés está conformada por estudiantes del quinto grado de secundaria, varones y mujeres cuyas edades fluctúan entre 15 y 18 años de edad, todos ellos reciben formación técnica y ninguno presenta dificultad sensorial, motora y/o cognitiva (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de los alumnos evaluados según la institución educativa y el sexo*

Nota: N=294

La tabla 1 permite apreciar que el número total de alumnos evaluados fue de 294, de los cuales el 49,3 % pertenece al sexo masculino, mientras que el 50,7 % restante al sexo femenino. Respecto a la distribución de muestra por institución educativa de procedencia, se observa que el 49 % pertenece a la Institución

Instituciones educativas			
	Institución Educativa Sin Plan Lector	Institución Educativa Con Plan Lector	Total
Masculino	58	87	145 (49.3 %)
Femenino	86	63	149 (50.7 %)
Total	144 (49 %)	150 (51 %)	

Educativa sin plan lector y por el otro lado, el 51% pertenece a la Institución Educativa con plan lector.

Ambos grupos de participantes, los que proceden de una Institución Educativa con Plan Lector y aquellos que proceden de una Institución Educativa Sin Plan Lector presentan características similares en los aspectos culturales, sociales y económicos. El nivel cultural es bajo, ya que estos alumnos provienen de hogares donde los padres son analfabetos y en la mayoría no tienen estudios primarios o secundarios. En el aspecto económico, según (Apeim, 2009) esta población ha sido categorizada en los sectores económico D y E. Los auxiliares refieren que la gran mayoría de los padres de familia de dichos alumnos tienen trabajos esporádicos o realizan trabajos donde perciben salarios mínimos, una minoría son pequeños comerciantes en los mercados de las diferentes zonas y otro grupo muy reducido, tiene trabajo estable; estos datos figuran en las fichas socioeconómicas de los alumnos. Cabe aclarar que los ingresos percibidos por los jefes de familia se ven reducidos aún más debido a la carga familiar que poseen y donde, en muchos casos las madres de familia solo

se dedican al cuidado de los hijos. En el aspecto social, tal como figura en el FODA de las instituciones en estudio, ambos grupos se enfrentan a las mismas situaciones de riesgo condicionadas por los factores culturales y económicos en que se encuentran inmersos, tales como abandono, violencia familiar, drogadicción, alcoholismo, embarazo precoz y deserción escolar. Si bien es cierto, ambas instituciones educativas se encuentran ubicadas en zonas urbanas, la gran mayoría de sus alumnos provienen de zonas urbano-marginales y de asentamientos humanos que no cuentan con los servicios básicos de agua y desagüe.

Instrumento de investigación

El instrumento aplicado para la recolección de datos es el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos (1982).

Ficha Técnica

- Denominación: Test de Comprensión Lectora.
- Autor: Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos
- Año: 1982
- Propósito: Medir la habilidad general de comprensión lectora expresada en sub-destrezas específicas.
- Administración: Individual o colectiva
- Duración: No hay límite de tiempo, normalmente toma entre 50 minutos, incluyendo el período de instrucciones.
- Rango de Aplicación: Personas entre los 12 y 20 años de edad cronológica que cursan Educación Secundaria y el Primer Ciclo de Educación Superior.
- Aspectos Normativos: Baremo peruano, en una muestra representativa (varones y mujeres) de Educación Secundaria y Primer Ciclo de Educación Superior.
- Significación: El puntaje interpretado en función de los Baresmos percentilares permite apreciar el nivel de rendimiento global del sujeto expresando su posición dentro del grupo, lo cual está valorado a través de rangos.

Descripción del Test

El test de Comprensión Lectora está compuesto de siete sub-test fundamentales, los mismos que aluden a la medición de las habilidades específicas de la comprensión lectora a través de ítems cuyas respuestas requeridas se relacionan con:

- Información de hechos: habilidad para reconocer la información del texto.
- Definición de significados de las palabras: habilidad para identificar el concepto de los términos de la lectura.
- Identificación de la idea central del texto: habilidad para identificar el tema principal del fragmento.
- Interpretación de hechos: habilidad para identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes.
- Inferencia sobre el autor: habilidad para identificar la intención, el propósito y el punto de vista del autor.
- Inferencia sobre el contenido del fragmento: habilidad para extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones.
- Rotulación: habilidad para identificar el título apropiado al texto de lectura.

Para medir estas habilidades, la prueba contiene diez fragmentos de carácter humanístico y científico de autores peruanos, con un número total de 38 ítems: uno de completamiento, dos de jerarquización y el resto, de selección múltiple; todos ellos distribuidos en los diferentes fragmentos. Cada fragmento es seguido por preguntas o ítems que en su gran mayoría son de selección múltiple con tres distractores y respuesta correcta. La corrección se realiza asignando un punto a cada ítem contestado correctamente de acuerdo a la clave de respuestas, siendo el puntaje máximo de 38 puntos.

Validez y confiabilidad

De acuerdo a Van Dalen y Mayer (1991), la validez de un instrumento consiste en que tal instrumento debe medir la característica o variable para la cual fue construida; en este caso, el Test de Comprensión de Lectura mide las sub-habilidades de la variable comprensión lectora antes mencionadas. Según refiere la autora del test, los tipos de validez establecidos fueron los de validez de contenido y validez empírica. La validez de contenido se base en los procedimientos de elaboración y selección de los ítems empleados en el desarrollo de la prueba. En cuanto a la determinación de la validez empírica, la autora tomó como medida de criterio el test de Habilidad Mental de California (serie intermedia) obteniendo un índice de validez de 0,58 con una variación de 33,64%.

La confiabilidad puede definirse como la capacidad de dar iguales o similares resultados aplicando un mismo instrumento en diversas oportunidades y en iguales condiciones, Van Dalen y Mayer (1991). Para hallar la confiabilidad, la autora aplicó dos métodos: el Test-retest, cuyo índice de correlación fue de 0,53 y el índice de consistencia interna, a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson, donde el valor hallado fue de 0,58.

Arroyo (2006) en su investigación correlacional sobre Riqueza léxica y comprensión lectora, manifiesta haber validado el de Test de Comprensión de Lectura y Zavala (2008) afirma haber revisado la confiabilidad del test en cuestión con el método de la consistencia interna obteniendo coeficientes para el test total por encima de 0.80, lo cual indica que el error de medición se encuentra dentro de los parámetros permitidos; así mismo, hace mención de una tabla de conversión de puntajes directos a coeficientes W del Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia (Ver Tabla 2)

Tabla 2

Conversión de puntajes directos a coeficientes W de los puntajes del Test de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva (1982), obtenidos con una muestra de 656 estudiantes de quinto grado de secundaria de instituciones educativas estatales y privadas de la ciudad de Lima 2007

Categoría	Coefficientes	Puntaje directo
Muy superior	133 a más	32 hasta 38
Superior	117 a 132	27 hasta 31
Promedio Alto	109 a 116	24 hasta 26
Promedio	92 a 108	19 hasta 23
Promedio Bajo	84 a 91	17 hasta 18
Inferior	68 a 83	12 hasta 16
Inferior	67 a menos	0 hasta 11
N	656	
Media aritmética	21.3	
Mediana	22	
D.S.	4.99	

Procedimientos

Recolección de datos

Los procedimientos de recolección de datos se llevaron a cabo en dos etapas: planificación y ejecución.

En la primera etapa, el instrumento fue escrito con ayuda de la computadora para darle todas las características propias de un test, teniendo en cuenta el tamaño de letra, el interlineado y el diseño de los párrafos y de las alternativas de respuesta, enseguida se fotocopió el instrumento y se compaginaron todos los cuadernillos. Se pidió una entrevista con los directores de las instituciones para acordar las posibles fechas de evaluación, así mismo se coordinó con los subdirectores y profesores de aula.

En la etapa de ejecución se administró el instrumento de evaluación a los alumnos dentro del turno al que pertenecen y en sus aulas de clase. Previamente se les explicó sobre el objetivo del estudio, pidiéndoles amablemente su participación, enseguida se procedió a darles las instrucciones pertinentes. La duración del test fue de una hora aproximadamente. Al término de la prueba, los alumnos devolvieron los cuadernillos; finalmente, se les agradeció y se convidó un chupetín a cada participante. Se ordenaron las pruebas según la institución educativa y de acuerdo al sexo, para luego calificarlas con ayuda de plantillas.

Procesamiento de los datos

Una vez terminado la calificación de las pruebas, se elaboró la base de datos, los cuales fueron organizados por medio de tabulaciones y cuadros en el programa Excel. Enseguida estos datos se copiaron en el programa estadístico SPSS en su versión 17 en inglés, cuyo tratamiento estadístico siguió los siguientes procedimientos: verificación de la normalidad de las muestras mediante la prueba de Kolmogorov – Smirnov, análisis estadísticos descriptivos de tendencia central y de variabilidad y finalmente, el análisis estadístico no paramétrico de muestras independientes mediante la prueba U de Mann Whitney.

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentan en función a las hipótesis planteadas para lo cual se acompañan los datos analizados así como las tablas que muestran las posibles diferencias significativas en el

rendimiento de comprensión lectora de los alumnos procedentes de una institución educativa sin plan lector y de los alumnos procedentes de una institución educativa con plan lector.

En primera instancia, se verificó la normalidad de la muestras mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en la cual el valor de significación encontrado en las muestras es menor al nivel de significación asignado (0,05); asumiéndose un intervalo de confianza del 95, es sostenible afirmar que la muestras no proceden de una distribución normal.

Dado que las muestras proceden de una distribución no normal entonces se ha optado por la aplicación de la prueba no paramétrica de muestras independientes de U Mann Whitney con el objetivo de realizar las comparaciones pertinentes a las hipótesis de investigación planteadas mostrando los siguientes resultados.

Tabla 3.

Puntaje total obtenido en el test de comprensión lectora

Variable	Instituciones educativas				U de Mann Whitney
	Institución Educativa Sin Plan Lector		Institución Educativa Con Plan Lector		
	M	DE	M	DE	
Comprensión Lectora	18.01	4.468	19.76	4.313	8210.00*

* $p < .05$

En la tabla 3 se aprecia un desempeño ligeramente superior en comprensión lectora en el alumnado procedente de la institución educativa con plan lector con valores medios y desviación de 19,76 (4,313) mientras que los alumnos de la institución educativa sin plan lector alcanzó valores medios y de desviación de 18.01 (4,468).

De acuerdo a lo señalado en la hipótesis general que plantea que existen diferencias en la comprensión lectora entre los alumnos procedentes de una institución educativa sin plan lector y de los alumnos procedentes de una institución educativa con plan lector, dicha hipótesis ha sido confirmada encontrando un nivel de significación de .000 con intervalo de confianza del 95%, el mismo que favorece a los alumnos de la institución educativa con plan lector, tal como se puede apreciar en la figura 2.

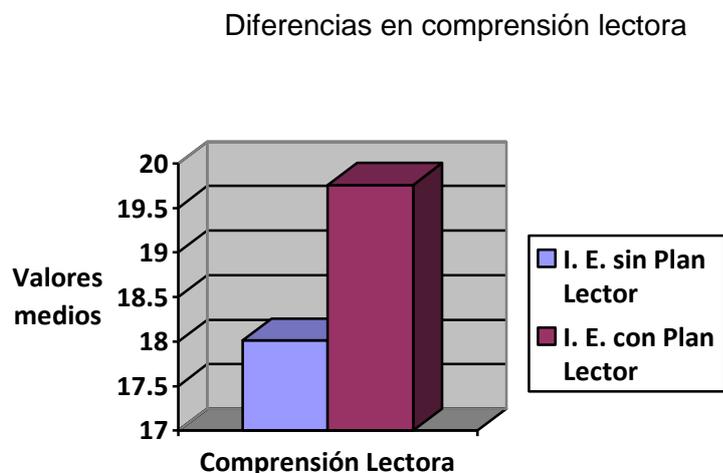


Figura 2. Diferencias globales en habilidades de comprensión lectora en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector.

Al observar la figura 3, se puede apreciar que en líneas generales el rendimiento de los alumnos de la institución educativa con Plan Lector en las habilidades de comprensión lectora es ligeramente superior al rendimiento de los alumnos cuya institución no participó en dicho plan. Sin embargo, las diferencias mostradas no son estadísticamente significativas en todas las habilidades, a excepción de dos de ellas donde se aprecian ciertas diferencias en las puntuaciones.

Diferencias en las habilidades de comprensión lectora

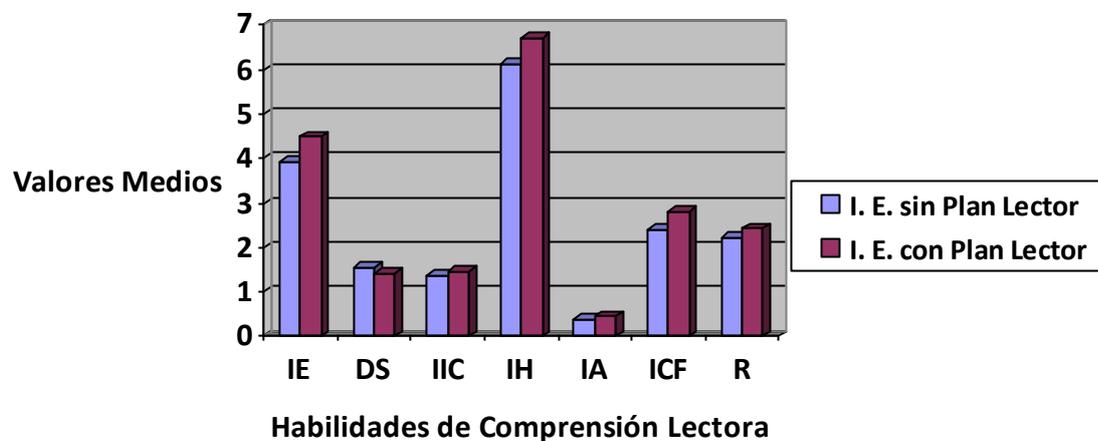


Figura 3. Diferencias en habilidades de comprensión lectora en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector

En la tabla 4, refiriéndose a la habilidad de de información de hechos se observa un desempeño también ligeramente superior en el alumnado procedente de la institución educativa con plan lector con valores medios y desviación de 4.49 (1.38) mientras que los alumnos de la institución educativa sin plan lector alcanzó valores medios y de desviación de 3.94 (1.41).

Estos resultados confirman la hipótesis específica que sostiene que el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de informar sobre hechos específicos de los alumnos procedentes de una institución educativa con plan lector se diferencia en alguna medida del presentado por sus pares de una institución educativa sin plan lector, con una puntuación U Mann Whitney de 8217.00.

Tabla 4.

Puntuaciones obtenidas en habilidades de comprensión lectora

Instituciones educativas						
	Institución Educativa Sin Plan Lector		Institución Educativa Con Plan Lector		U de Mann Whitney	
	M	DE	M	DE		
Habilidades de comprensión lectora						
Información de hechos	3.94	1.41	4.49	1.38	8217.00 *	
Definición de significado	1.56	0.61	1,43	0.66	9680.00	
Identificación de la idea central del texto	1.38	0.85	1.45	0.83	10533.00	
Interpretación de hechos	6.11	1,95	6.71	1.975	8771.50 *	
Inferencia sobre el autor	0.38	0.55	0.45	0.597	10109.00	
Inferencia sobre el contenido del fragmento	2.41	1.34	2.80	1.29	9024.00	
Rotular	2.23	0.94	2.43	0.94	9518.00	

* $p < .05$

En cuanto a la habilidades de definición de significados e identificación de la idea central del texto, no se aprecian diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en ambas muestras de tal manera que las hipótesis específicas referidas a que el rendimiento en comprensión lectora en tales habilidades de los alumnos procedentes de una institución educativa con plan lector se diferencia significativamente del presentado por sus pares de una institución educativa sin plan lector, quedan sin efecto.

Por otro lado, en la habilidad de interpretación de hechos se observa un desempeño superior a favor de los alumnos procedentes de la institución educativa con plan lector con valores medios y desviación de 6.71 (1.975) , mientras que el alumnado de la institución sin plan lector alcanzó valores medios y de desviación de 6.11 (1.95); confirmando la hipótesis específica que sostiene que el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a dicha habilidad de los alumnos procedentes de una institución educativa con plan lector se diferencia significativamente del presentado por sus pares de una institución educativa sin plan lector, con una puntuación U Mann Whitney de 8771.50.

Sin embargo, en las subsiguientes habilidades evaluadas referidas a inferencia sobre el autor, inferencia sobre el contenido del fragmento y de rotular no se aprecian diferencias significativas en ambas muestras; por lo que las hipótesis específicas referidas a estas habilidades también quedan sin efecto. Cabe resaltar que tampoco se observaron diferencias significativas en el rendimiento de comprensión lectora entre varones y mujeres en ambas instituciones.

Como resultado complementario se ha agrupado a los examinados por categorías de rendimiento en comprensión lectora, encontrando que el 24% de los estudiantes procedentes de la institución sin plan lector está en la categoría promedio a superior, en tanto que el 25% se encuentra en la categoría promedio bajo a inferior. De otro lado, el 35% del alumnado de la institución con plan lector se encuentra en la categoría promedio a superior, mientras que el 16% está ubicado en la categoría promedio bajo a inferior (ver figuras 4 y 5). El total de la muestra evidencia que el 59% del alumnado se encuentra en la categoría promedio a superior, frente al 41% de alumnos ubicados en el promedio bajo a inferior, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.

Distribución porcentual por categoría de rendimiento en el Test de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva (1982)

Categorías	Instituciones Educativas		Total
	Institución Educativa Sin Plan Lector	Institución Educativa Con Plan Lector	
	Muy superior	00	
Superior	01	02	03
Promedio Alto	04	08	12
Promedio	19	25	44
Promedio Bajo	07	05	12

Inferior	16	09	25
Muy Inferior	02	02	04
Total	49	51	100

En la figura 4, se puede observar que existe un rendimiento superior por categorías a favor de los alumnos que participaron en el Plan Lector, donde aproximadamente el 48,66 % de los 150 alumnos participantes se encuentran en la categoría Promedio en comprensión lectora, seguido por un 16% de alumnos ubicados en la categoría Promedio Alto. El rendimiento de los alumnos de la institución que no participó del Plan Lector decrece en la medida que las categorías se elevan.

Distribución porcentual según categorías superior, promedio alto y promedio

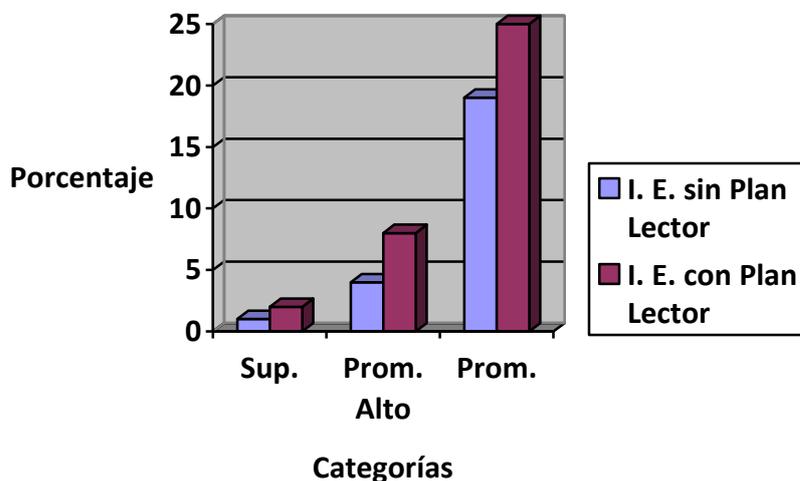


Figura 4. Distribución porcentual del rendimiento en comprensión lectora según las categorías superior, promedio alto y promedio en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector.

En la figura 5, se puede apreciar que el porcentaje más elevado de alumnos en la categoría inferior en comprensión lectora corresponde a la

institución que no participó en el Plan Lector, eso significa que el 32.6 % de los 144 alumnos se ubican en la categoría antes mencionada seguido de la categoría promedio bajo.

Distribución porcentual según categorías Promedio Bajo, Inferior y Muy inferior

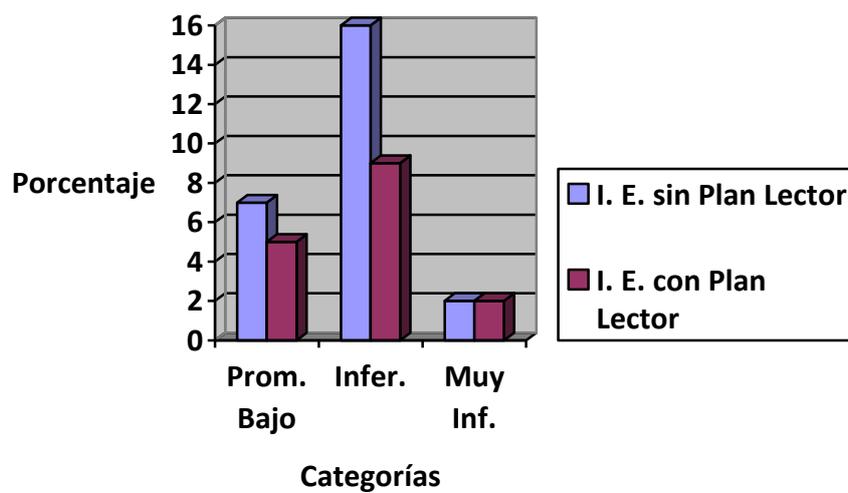


Figura 5. Distribución porcentual del rendimiento en comprensión lectora según las categorías Promedio Bajo, Inferior y Muy inferior en una I. E. sin Plan Lector y una I. E. con Plan Lector.

Discusión

En cuanto a los resultados propiamente dichos de la investigación, estos revelan que si existen diferencias en la comprensión lectora a favor de los alumnos que siguieron el Plan Lector frente a los que no lo hicieron; sin embargo, las puntuaciones obtenidas no son muy alentadoras en líneas generales.

Frente a la investigación de González y Quesada (1997), quienes encontraron que los promedios de los estudiantes de educación secundaria en comprensión lectora estaban por debajo del nivel crítico, implicando analfabetismo funcional, se puede afirmar que ha habido una mejora, pues esta investigación encontró que aproximadamente el 59% del total de la muestra se encuentran entre las categorías promedio y superior (ver Tabla 5).

En el Test de Comprensión Lectora, la habilidad de interpretación de los hechos fue la mejor desarrollada por toda la muestra seguida de la habilidad de información de hechos específicos, mientras que la habilidad de inferencia sobre el autor fue la que tuvo mayor dificultad entre los alumnos evaluados. A excepción de la habilidad de informar sobre hechos específicos, todas las demás habilidades evaluadas requieren la realización de inferencias. Tal como se puede apreciar en el marco teórico, la generación de inferencias es un componente fundamental para la comprensión lectora y que de acuerdo a Vallés (2005), estos procesos cognitivos que realiza el lector son necesarios para obtener información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y el contexto. Cuando no se produce la generación de inferencias o se producen en forma inadecuada deja de construirse el modelo de situación y si se produce, éste es erróneo (Cuetos, 2008). El escaso desarrollo en la generación de inferencias en los alumnos evaluados podría explicar las bajas puntuaciones obtenidas en general en el Test de Comprensión Lectora. Ahora bien, se debe considerar que la habilidad de inferencia sobre el autor propiamente dicha presenta sus únicos ítems exactamente al final del test, por lo que factores de tiempo y/o cansancio pudieron intervenir en los resultados.

Con respecto a los alumnos que siguieron el Plan Lector, son dos las habilidades en comprensión lectora que los diferencia de aquellos que no siguieron dicho plan, las cuales coinciden con las que obtuvieron mayor puntaje en el test: información de hechos específicos e interpretación de los hechos. En cuanto a la primera habilidad, se puede afirmar que sus ítems evalúan el primer nivel de comprensión que viene a ser el literal, mientras que la segunda, evalúa el segundo nivel, éste último se refiere a la reorganización de la información, revelando en parte que la comprensión lectora de los estudiantes peruanos no supera aún los niveles básicos.

La edad tiene especial consideración porque marca procesos madurativos. En la muestra analizada, las edades fluctúan entre quince y dieciocho años. En base a la teoría de Piaget, los alumnos de quinto grado de secundaria habrían llegado a la última fase del desarrollo del pensamiento, encontrándose en la etapa de operaciones formales, por lo tanto, el uso de la lógica prepositiva en el razonamiento, la sistematización de ideas y la construcción de teorías ya son posibles a esta edad. Por lo tanto, considerando la edad de los participantes y el grado de estudios que cursan, las puntuaciones halladas en el total de la muestra no son congruentes. Este fenómeno podría deberse a que la condición socioeconómica juega un rol importante en la comprensión lectora, así lo manifiesta Grimaldo (1998) cuyo resultados de su investigación revela que los alumnos de condición socioeconómica media alcanzaron mejores puntuaciones que los de condición socioeconómica baja. Los resultados obtenidos coinciden con el presente estudio, puesto que la muestra proviene de un estrato socioeconómico y cultural bajo, y aunque se sabe que no este aspecto no es determinante, no deja de reflejar la realidad de las escuelas estatales.

En referencia al género, no existen diferencias en comprensión lectora entre varones y mujeres, hallazgo que coincide con otras investigaciones (Sancho, 1998), Arroyo (2006), Grimaldo (1998). Esto quiere decir, que los procesos cognitivos referidos a comprensión de textos, en ambos sexos, se producen de forma similar.

En cuanto a las características del texto, el test de comprensión aplicado presenta diez fragmentos de tipo expositivo, este tipo de texto requiere mayor

esfuerzo para comprender pues transmiten más información nueva y exigen mayor generación de inferencias para su comprensión. Este factor también ayudaría a explicar el porqué de las bajas puntuaciones, como se explicó anteriormente la superestructura del texto cumple un rol importante para procesar los textos porque se relaciona con la estructura o gramática de los mismos, de tal forma que el lector debe reconocer de qué tipo de texto se trata para luego clasificar la información en las distintas categorías y activar sus conocimientos que posee sobre el tema, para luego interactuar con la nueva información y finalmente integrarla a sus conocimientos.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con otros realizados a nivel internacional. Por ejemplo, en México, el Centro de Evaluación y Diagnóstico Marista (1998) encontró que no existe incremento en los niveles de comprensión lectora a través de las entidades y niveles educativos, ya que las habilidades de extraer información textual referida a inferencias, hipótesis, predicciones y conclusiones, han sido adquiridas por una cantidad minoritaria de alumnos. Así mismo, Massone y Gonzáles (2005) observaron diferencias considerables en las capacidades de retención y comprensión, donde el promedio de la segunda se ubicó por debajo de la primera.

Estos hallazgos no hacen más que corroborar la urgencia de la aplicación de un Plan Lector adecuado a las necesidades de los alumnos y que necesariamente debe involucrar la capacitación de los profesores en todos los niveles: inicial, primaria y secundaria.

Los resultados en forma general reflejan que la gran mayoría de alumnos evaluados carece de los conocimientos generales sobre el mundo, es decir carecen de esquemas mentales que les permitiría acceder con mayor facilidad a la comprensión de los textos, fenómeno que fácilmente podría ser explicado por el bajo nivel de cultura en que se desenvuelven debido a su condición económica, pero lo que no se puede ignorar es que justamente el rol de la escuela es brindarles tales conocimientos, entonces la única respuesta es que el sistema educativo no está preparado para

enfrentar las exigencias que el proceso lector y la comprensión lectora requieren para lograr sus objetivos.

Los resultados obtenidos también se deben a que el Ministerio de Educación no tiene en cuenta que la lectura es un proceso cognitivo y que involucra subprocesos psicológicos, los cuales deben ser estimulados y guiados desde la educación inicial, enseñados y reforzados en la educación primaria y secundaria, para finalmente hacer que los alumnos sean conscientes de lo que realmente comprenden del texto, proveyéndoles de los conocimientos estratégicos y metacognitivos necesarios para la lectura.

Por último, los alumnos que fueron sometidos al Plan Lector sólo lo hicieron por tres años, cuando ya desarrollaron los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y en parte, los semánticos. En su caso, es difícil esperar el dominio de todas las habilidades de comprensión lectora y altas puntuaciones en un solo test.

Conclusiones

- Existen diferencias en comprensión lectora entre los alumnos de quinto grado de secundaria de instituciones educativas estatales que participaron y no participaron del Plan Lector.
- Existen diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de informar sobre hechos específicos entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- No existen diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de definir los significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- No existen diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de identificar la idea central del texto entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.

- Existen diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de interpretar los hechos significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- No existe diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de inferir sobre el autor significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- No existen diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de inferir sobre el contenido del fragmento significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- No existen diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en la dimensión referida a la habilidad de rotular significados entre alumnos de Quinto Grado de Secundaria con plan lector con otros alumnos que no fueron sometidos a un plan lector.
- El nivel de comprensión lectora no es congruente con la edad ni con el grado de instrucción de los alumnos de quinto grado de secundaria de Ventanilla.
- No existen diferencias en comprensión lectora en cuanto al sexo masculino y femenino.
- El Plan Lector podría ser más efectivo siempre que sea monitoreado, evaluado e implementado constantemente. Si bien es cierto, las diferencias en el dominio de todas las habilidades de comprensión lectora por parte de los alumnos de la institución con Plan Lector no son estadísticamente significativas, existe un mejor desempeño en líneas generales. Este fenómeno probablemente se ha producido porque el Plan Lector no está adecuadamente implementado de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos.
- Los alumnos que egresan de la educación secundaria presentan serias dificultades en comprensión lectora, fenómeno por el cual un gran

porcentaje no ingresa a las universidades y si lo hacen, presentan dificultades durante los ciclos iniciales.

- Los resultados también revelan que las dificultades en comprensión lectora no sólo radican en los alumnos sino también en los profesores.

Sugerencias

- El Plan Lector debería ser aplicado en todas las instituciones educativas. Para ello, cada institución educativa debe realizar a un diagnóstico previo para conocer los niveles de comprensión lectora de toda la comunidad educativa, para luego implementar el plan según sus necesidades.
- El Plan Lector debe ser monitoreado, evaluado e implementado constantemente.
- Es de vital importancia la enseñanza adecuada de métodos y estrategias en la educación inicial para condicionar el óptimo aprendizaje de la lectura en los años subsiguientes.
- La lectura es un proceso complejo que actualmente la teoría cognitiva ayuda a comprenderla como un conjunto de procesos psicológicos, por lo tanto es necesario que los profesores conozcan este mecanismo para posteriormente desarrollar métodos y estrategias que le permitan guiar a sus alumnos en el difícil pero no imposible camino de la comprensión de textos. Es necesario que los profesores de todos los niveles sean capacitados en estrategias y metodología de comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Arroyo, M. (2006). *Riqueza Léxica y Comprensión Lectora en Estudiantes de Colegios Privados Secundarios de las ciudades de Trujillo y Cajamarca*. Tesis de Maestría no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Alonso, J. (1992). *Leer, comprender y pensar*. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid: C. I. D. E.
- APEIM (2010). Niveles socioeconómicos 2009. Recuperado el 26 de Julio, 2010 de <http://www.scribd.com/doc/12594780/PERU-NIVELES-SOCIOECONOMICOS-2009>
- Bofarull, M. (2005). *Comprensión lectora*. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona: GRAÓ
- Cabanillas, G. (2004). *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*. Recuperado el 12 de Junio, 2009, de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/cabanillas-ag/Cap2.pdf>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL 6B: Primaria*. Barcelona: GRAÓ
- Colomina, M (2004). *Crecer entre líneas*. Materiales para el fomento de la lectura en educación secundaria. Madrid: PRAXIS
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España
- Gárate, M. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. Madrid: XXI
- García-Madruga, J., Martín, J., Luque, J. & Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: XXI
- Gonzáles, R. (1998). *Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios Iniciales*. *Revista Persona N° 1, 1998. Universidad de Lima, 43 – 65*.
- Méndez, R. (2004). *Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile. Recuperado el 29 de Agosto, 2009 de http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/mendez_r/html/index-frames.html
- MINEDU.(1997). *Manual de Animación Lectora*. Lima: Metrocolor. Perú.
- Orasanu, J. (1986). *Reading comprehension from research to practice*. New Jersey: LEA
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: PUCP

- Robles, M. (2002). *Mejora de la comprensión lectora. programa de desarrollo del conocimiento de la idea principal y la estructura textual, en el primer ciclo de E.S.O.* Universidad de Jaén. España. Recuperado el 23 de Agosto, 2009 de http://www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/TEORIA_Y_METODOS_EDUCATIVOS/PEDAGOGIA_EXPERIMENTAL/1
- Sacristán, F. (2005). *Comprensión de la lectura en estudiantes adolescentes.* Argentina: El Cid Editor. Recuperado el 20 de Mayo, 2009 de <http://site.ebrary.com/lib/bibliosilsp/Doc?id=10088726&ppg=43>
- Sancho, C. (1998). *Diferencia en la comprensión lectora entre la lectura oral ajena y la lectura silenciosa propia.* Recuperado el 23 de Agosto, 2009 de http://www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/TEORIA_Y_METODOS_EDUCATIVOS/METODOS_PEDAGOGICOS/13
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura.* Barcelona: GRAÓ
- Sweet, A. & Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension.* New York: The Guilford Press
- Téllez, J. (2005). *La comprensión de textos escritos y la psicología cognitiva.* Madrid: DYKINSON, S. L.
- Ugarriza, N. (2006). *La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo.* *Revista Persona* Nº 9, 2006. Universidad de Lima, 31 – 75.