

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**LA PRÁCTICA LECTORA Y EL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN
ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA LUIS FABIO
XAMMAR, SANTA MARÍA, AÑO 2017.**

PRESENTADO POR:

MARIA ADELA CISNEROS BRAVO

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA
GESTIÓN EDUCATIVA, CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA**

ASESOR:

Dr. JORGE ALBERTO PALOMINO WAY

HUACHO - 2019

**LA PRÁCTICA LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EN ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA LUIS FABIO XAMMAR,
SANTA MARÍA, AÑO 2017.**

MARIA ADELA CISNEROS BRAVO

TESIS DE MAESTRÍA

ASESOR: Dr. JORGE ALBERTO PALOMINO WAY

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRO EN CIENCIAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA, CON MENCIÓN EN
PEDAGOGÍA
HUACHO
2019**

The logo of the Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrion Huacho is a circular emblem. It features a central yellow figure that is a stylized representation of a person or a deity, possibly a sun or moon, with a face and arms. The figure is set against a light blue background. The text "UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN" is written in a circular path around the top and sides of the emblem, and "HUACHO" is written at the bottom. The entire logo is rendered in a light, semi-transparent yellow color.

DEDICATORIA

A Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

María Adela Cisneros Bravo

AGRADECIMIENTO

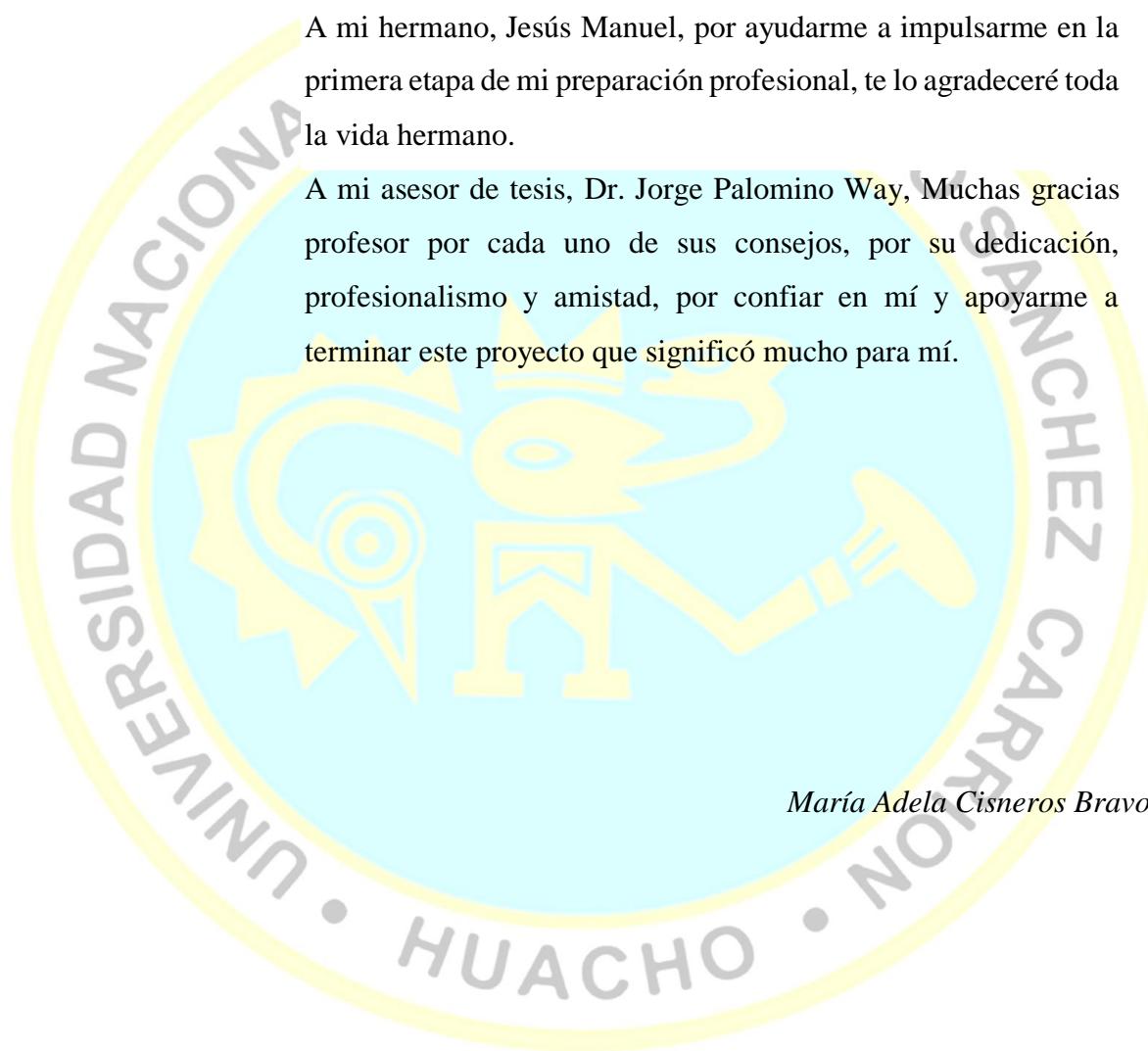
A Dios, por darme la vida y disfrutar de ella, por todos los logros que me ha permitido alcanzar y por ayudarme a seguir adelante superándome día a día.

A mis padres, José Rufino y Petronila, por confiar en mí, por todo su amor, cariño y sacrificio, muchas gracias los quiero mucho.

A mi hermano, Jesús Manuel, por ayudarme a impulsarme en la primera etapa de mi preparación profesional, te lo agradeceré toda la vida hermano.

A mi asesor de tesis, Dr. Jorge Palomino Way, Muchas gracias profesor por cada uno de sus consejos, por su dedicación, profesionalismo y amistad, por confiar en mí y apoyarme a terminar este proyecto que significó mucho para mí.

María Adela Cisneros Bravo



ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	3
1.2.1 Problema general	3
1.2.2 Problemas específicos	3
1.3 Objetivos de la investigación	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2 Objetivos específicos	4
1.4 Justificación de la investigación	4
1.5 Delimitaciones del estudio	5
1.6 Viabilidad del estudio	6
CAPÍTULO II	7
MARCO TEÓRICO	7
2.1 Antecedentes de la investigación	7
2.1.1 Investigaciones internacionales	7
2.1.2 Investigaciones nacionales	10
2.2 Bases teóricas	14
2.2.1 Práctica Lectora	14
2.2.2 Aprendizaje Significativo	30
2.3 Bases filosóficas	40
2.4 Definición de términos básicos	41
2.5 Hipótesis de investigación	42
2.5.1 Hipótesis general	42
2.5.2 Hipótesis específicas	43

2.6	Operacionalización de las variables	43
CAPÍTULO III		44
METODOLOGÍA		44
3.1	Diseño metodológico	44
3.2	Población y muestra	45
3.2.1	Población	45
3.2.2	Muestra	45
3.3	Técnicas de recolección de datos	46
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información	47
3.5	Matriz de Consistencia	47
CAPÍTULO IV		50
RESULTADOS		50
4.1	Análisis de resultados	50
4.1.1	Variable 1: Práctica Lectora	50
4.1.2.	Variable 2: Aprendizaje Significativo	55
4.1.3.	Contrastación de Hipótesis	60
CAPÍTULO V		70
DISCUSIÓN		70
5.1	Discusión de resultados	70
CAPÍTULO VI		75
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		75
6.1	Conclusiones	75
6.2	Recomendaciones	76
REFERENCIAS		77
7.1	Fuentes documentales	77
7.2	Fuentes bibliográficas	78
7.3	Fuentes hemerográficas	80
7.4	Fuentes electrónicas	81
ANEXOS		82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Panel de la estructura cognitiva del aprendiz.....	33
Tabla 2. Panel de la estructura cognitiva del aprendiz.....	33
Tabla 3. Panel de la estructura del aprendizaje significativo	37
Tabla 4. Población del cuarto grado por secciones.....	45
Tabla 5. Muestra del cuarto grado por secciones.....	46
Tabla 6. Nivel de comprensión lectora	50
Tabla 7. Nivel de lector	51
Tabla 8. Nivel de texto escrito	52
Tabla 9. Práctica lectora.....	54
Tabla 10. Conocimientos previos.....	55
Tabla 11. Nuevos conocimientos	56
Tabla 12. Relación entre los conocimientos previos y nuevos	58
Tabla 13. Aprendizaje significativo	59
Tabla 14. Tabla cruzada Práctica lectora*Aprendizaje significativo.....	61
Tabla 15. Correlaciones	62
Tabla 16. Tabla cruzada Nivel de comprensión lectora*Aprendizaje significativo	63
Tabla 17. Correlaciones	64
Tabla 18. Tabla cruzada Nivel de lector*Aprendizaje significativo	65
Tabla 19. Correlaciones	66
Tabla 20. Tabla cruzada Nivel de texto escrito*Aprendizaje significativo	67
Tabla 21. Correlaciones	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	51
Figura 2 Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	52
Figura 3. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	53
Figura 4. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	54
Figura 5. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	56
Figura 6. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	57
Figura 7. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	58
Figura 8. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.....	60

RESUMEN

El propósito de la investigación desarrollada en la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, en el distrito de Santa María fue de buscar la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria. Sabiendo que en la actualidad uno de los problemas más álgidos para la educación de los adolescentes en EBR es el poco hábito de lectura que muestran los estudiantes, esta situación incide en el nivel de aprendizaje, que de acuerdo a las concepciones actuales es el estudiante quien debe construir su aprendizaje; lo que requiere que, se ponga en práctica la propuesta que plantea David Ausubel con el aprendizaje significativo.

En el objetivo general se plantea determinar la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

La hipótesis de nuestra investigación plantea que, existe relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

La metodología utilizada fue descriptiva correlacional y sus resultados se expresan de forma cuantitativa. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la encuesta y la observación; las que se han procesado y permitido tener los resultados cuyas conclusiones describimos a continuación:

Primero: De la hipótesis general. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,000$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.481.

Segundo: De la hipótesis específica 1. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe

una relación directa entre nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.342.

Tercero: De la hipótesis específica 2. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.321.

Cuarto: De la hipótesis específica 3. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.337.

Palabras clave: Práctica lectora, aprendizaje significativo, docentes, estudiantes.

ABSTRACT

The purpose of the research carried out at the Luis Fabio Xammar Public Educational Institution, in the district of Santa María, was to search for the relationship between reading practice and meaningful learning in fourth grade students. Knowing that currently one of the most critical problems for the education of adolescents in EBR is the little habit of reading that students show, this situation affects the level of learning, which according to current conceptions is the student who he must build his learning; which requires that David Ausubel's proposal with meaningful learning be put into practice.

The general objective is to determine the relationship between reading practice and meaningful learning in fourth grade students of the Luis Fabio Xammar Public Educational Institution, Santa María district, 2017.

The hypothesis of our research suggests that there is a relationship between reading practice and meaningful learning in fourth grade students of the Luis Fabio Xammar Public Educational Institution, Santa María district, 2017.

The methodology used was descriptive correlational and its results are expressed quantitatively. The data collection techniques used were the survey and observation; those that have been processed and allowed to have the results whose conclusions we describe below:

First: From the general hypothesis. As the significance value of the statistic is $p = 0.000$; less than $\alpha = 0.05$, then we have enough statistical evidence to reject the null hypothesis and we affirm that; With a probability of error of 0.0% there is a direct relationship between reading practice and meaningful learning in fourth grade students of the Luis Fabio Xammar Public Educational Institution, district of Santa María, year 2017. The degree of relationship between both variables that is 0.481.

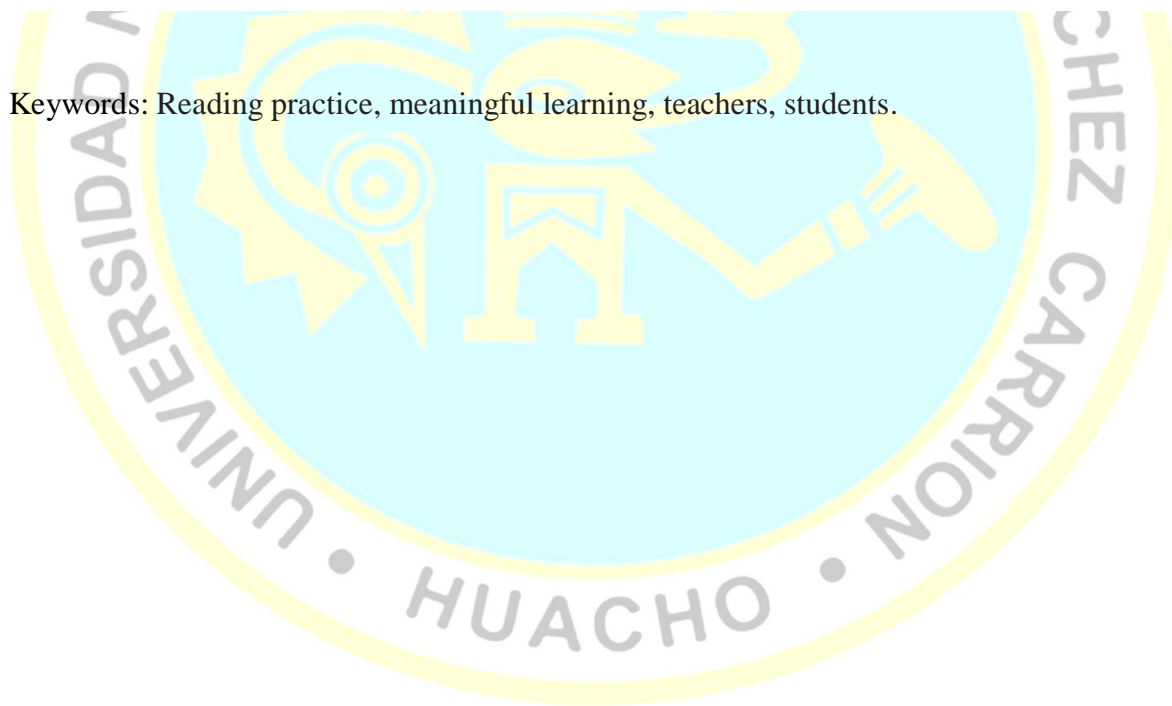
Second: From the specific hypothesis 1. How the significance value of the statistic is $p = 0.00$; less than $\alpha = 0.05$, then we have enough statistical evidence to reject the null hypothesis and we affirm that; With a probability of error of 0.0%, there is a direct relationship between the level of reading comprehension and meaningful learning in fourth

grade students of the Luis Fabio Xammar Public Educational Institution, Santa María district, in 2017. The degree of relationship between both variables that is 0.342.

Third: From the specific hypothesis 2. How the significance value of the statistic is $p = 0.00$; less than $\alpha = 0.05$, then we have enough statistical evidence to reject the null hypothesis and we affirm that; With a probability of error of 0.0% there is a direct relationship between the level of reader and significant learning in fourth grade students of the Luis Fabio Xammar Public Educational Institution, district of Santa María, year 2017. The degree of relationship between both variables that is 0.321.

Fourth: Of the specific hypothesis 3. How the value of significance of the statistic is $p = 0.00$; less than $\alpha = 0.05$, then we have enough statistical evidence to reject the null hypothesis and we affirm that; With a probability of error of 0.0% there is a direct relationship between the level of written text and significant learning in fourth grade students of the Luis Fabio Xammar Public Educational Institution, district of Santa María, year 2017. The degree of relationship between both variables that is 0.337.

Keywords: Reading practice, meaningful learning, teachers, students.



INTRODUCCIÓN

La investigación está basada en la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, Santa María, de esta manera se podrá visualizar la problemática que surge por los problemas de aprendizaje de los estudiantes por el poco hábito de la lectura.

Se conoce por práctica lectora, La práctica lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.

El aprendizaje significativo, según David Ausubel, es un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

La tesis propone la investigación de tipo descriptivo correlacional de las variables práctica lectora y aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar.

El informe de tesis está estructurado en cinco capítulos, según lo estipula la Escuela de Posgrado de la Universidad.

Capítulo I se refiere al planteamiento del problema que relacionan a las variables de investigación.

Capítulo II conformado por el marco teórico que relacionan a las variables de investigación.

Capítulo III la que define la metodología a implementar en la investigación.

Capítulo IV se expone todo lo referido a los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección, tabulación e información, con sus respectivos cuadros y gráficos.

Capítulo V se muestra la discusión de resultados, que se contrastan con otras investigaciones.

Capítulo VI se muestra las conclusiones y las recomendaciones como resultado de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

Desde los comienzos de la humanidad la preocupación por comunicarse ha sido una condición de la vida de los seres para organizarse en los clanes y comunidades primitivas, desde el lenguaje onomatopéyico hasta el lenguaje articulado han transcurrido cientos de años. En ese tiempo los seres humanos no solo logramos una comunicación oral, sino también la organización de sistemas de grafías que conforman los alfabetos que dieron origen a diferentes idiomas. Las herencias culturales fueron quedando organizados en textos escritos, pero con el impulso que experimentaron los griegos en el mundo antiguo el amor a la lectura de diferentes formas del conocimiento humano se hacía con una gran intensidad. En posteriores etapas del desarrollo humano la lectura fue restringiéndose según el modelo de la cultura dominante, así en el medioevo, solo se podía leer lo que la iglesia católica lo permitía; pero en la edad moderna con la invención y modernización de la imprenta se desarrolló el pensamiento humano a partir de la lectura. Y Así a través de los años la lectura y la forma de pensamiento han tenido una relación directa.

Transitando del pasado al presente muchas de las condiciones han cambiado, las personas no hacen una adecuada lectura de los textos, el hábito y amor a la lectura ha disminuido y en otros casi ni existe la capacidad de los niños y adolescentes. Estas nuevas condiciones juegan un rol determinante en el aprendizaje de los estudiantes, que se muestra en los resultados de las evaluaciones, con un rendimiento académico mediocre, manifestaciones culturales casi desaparecidas, casi nula presencia del pensamiento creativo y crítico (se hace difícil observar adolescente con una capacidad de discernir opiniones e ideas sobre aspectos de la realidad).

En el Perú el MINEDU ha establecido la vigencia de currículos nacionales, este documento orientador propuesto en el año 2006, 2009, 2015 y últimamente el año 2016,

consideran alternativas para el aprendizaje de los estudiantes, se establecen áreas de aprendizaje, siendo uno de ellos el área de comunicación, que han permitido incrementar el número de horas de enseñanza. El propósito de esta condición era la puesta en práctica de horas de comprensión lectora para apoyar los desniveles que se muestran en la lectura de los estudiantes de los diferentes niveles y grados de estudio, del sistema educativo peruano.

Según (Rodríguez, 2011), sobre las propuestas del MINEDU para mejorar las condiciones de aprendizaje escribe lo siguiente:

“En los últimos años el Ministerio de Educación se encuentra implementando una propuesta curricular basada en el desarrollo de capacidades como alternativa educativa para la formación integral de los educandos. Siendo el pensamiento crítico y la comprensión lectora dos de las capacidades a promover y desarrollar, y así de esta manera lograr que nuestros estudiantes, sean competentes en un mundo globalizado”. (p. 98).

Según (Germaná, 2008), en su trabajo manifiesta:

“en el momento actual que la información se produce en grandes cantidades y mucha de ella carece de valor científico en internet. Por tal motivo, es necesario desarrollar, las habilidades del pensamiento crítico, que permite, analizar y evaluar la información que recibimos de nuestro entorno. Es muy importante procesar la información recibida, para así darle un juicio de valor que permita discernir si es válida o no”. (p. 45).

En su libro sobre didáctica (Hernández, 2002), al respecto de la problemática de la práctica lectora, el autor:

“destacó que la mayoría de alumnos de diecisiete años no poseían las habilidades intelectuales de orden superior esperadas. Muchos saben leer pero no comprenden lo que leen, a los que se les conoce como analfabetos funcionales. En este caso se destaca la intervención en actividades que refuercen el desarrollo de las siguientes capacidades: Práctica lectora y pensamiento crítico que se encuentran íntimamente ligadas entre sí, ya que son como las dos caras de una misma moneda. Por tal motivo es necesario estudiar dichas capacidades en forma metódica y sistemática”. (p. 38).

Desde el punto de vista planteado por los autores citados, se pone de manifiesto que la práctica lectora es una condición que permitirá mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Por ello nuestra investigación está dirigida a destacar la importancia de la actividad de práctica lectora en los estudiantes, lo que permitirá que reflexione sobre lo que lee y pueda brindar una opinión crítica de lo que lee, y así plasmar definiciones que apuntes su pensamiento creativo según la edad cronológica que manifieste.

Otro aspecto importante para tener en cuenta son los niveles de aprendizaje, desde el aprendizaje tradicional repetitivo, pasando por el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo, los estudiantes se acomodan a incorporar los conocimientos según las estrategias planteadas por los docentes para cumplir los fines de la educación, relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esa óptica creo que la relación que se desprende entre la práctica lectora y los aprendizajes significativos deberá ser un tarea que los docentes debemos asumir como tarea primordial, sabiendo que los actuales paradigmas pedagógicos se centran en el constructivismo, o sea, que los estudiantes van construyendo sus propios aprendizajes.

Las condiciones manifestadas anteriormente son observables en diversas instituciones educativas, pero he querido focalizar la investigación en una institución educativa del nivel secundaria de EBR, las condiciones que buscábamos fueron orientadas a la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, ubicado en el distrito de Santa María, ámbito jurisdiccional de la UGEL N° 09 Huaura. Las condiciones que presentan los estudiantes en práctica lectora y con ello las manifestaciones de su aprendizaje significativo, se priorizan en estudiantes del cuarto grado.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017?

¿Cuál es la relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017?

¿Cuál es la relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Determinar la relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Determinar la relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

1.4 Justificación de la investigación

La investigación está referida a la práctica lectora y su relación con el aprendizaje significativo en una institución educativa, del nivel de educación secundaria de EBR.

La investigación se justifica porque se ha tomado una temática muy relevante respecto a la práctica lectora de los estudiantes y cómo estas se relacionan con el aprendizaje significativo en la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar del nivel de educación secundaria.

En el aspecto científico, el presente trabajo de investigación se identifica en la medida que se pretende establecer la influencia entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, de manera que los resultados sirvan para fortalecer el proceso de aprendizaje a partir de la práctica lectora de los estudiantes del 4° grado de educación secundaria.

Desde el aspecto pedagógico, el propósito de la investigación busca precisar la relación entre las variables práctica lectora y aprendizaje significativo. Tiene que ver con los buenos y excelentes resultados: la participación estudiantil y el desempeño personal y profesional de los docentes, planificación curricular innovadora, desarrollo de proyectos de innovación pedagógica, y esto debe repercutir en los estudiantes con una formación integral en los aspectos físico, afectivo y cognitivo, que desarrollen capacidades, valores y actitudes en las ciencias y humanidades.

El presente trabajo va a permitir determinar la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, del nivel de educación secundaria del distrito de Santa María.

1.5 Delimitaciones del estudio

Delimitación Espacial.

La investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, provincia de Huaura, departamento de Lima. Ámbito jurisdiccional de la Dirección Regional de Lima Provincias, UGEL 09 Huaura.

Delimitación poblacional.

El grupo social objeto de la investigación son los directivos y docentes de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, sin hacer diferenciación de ningún tipo.

Delimitación Temporal.

La investigación se centrará en el año 2017; pero, para efectos del estudio, se partirá de un análisis situacional entre los años anteriores.

Delimitación temática.

Se realizará un análisis de los agentes decisores, a efecto de determinar su relación con la gestión de cambio en la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar del distrito de Santa María.

1.6 Viabilidad del estudio

La viabilidad de la investigación se basa en el hecho que existen las condiciones sociales, políticas, económicas, de apoyo de la institución educativa, y de tiempo para poder realizarla sin ningún inconveniente, además de la preparación académica de la autora del estudio. Por lo tanto:

Respecto a la viabilidad económica del estudio: se cuentan con los recursos necesarios para llevar adelante la investigación.

Respecto a la viabilidad geográfica y climática para realizar el estudio: no hay inconvenientes geográficos y climáticos que perturben la investigación.

Respecto a la viabilidad del apoyo de la institución educativa para realizar el estudio: no se tienen inconvenientes para el acercamiento directo y oportuno a la institución educativa con fines de la investigación.

Respecto a la viabilidad política para realizar el estudio: no hay preferencia política alguna, por lo que no existe sesgo alguno que perturbe la investigación.

Respecto a la viabilidad temporal para realizar el estudio: el factor tiempo es manejable de acuerdo con las necesidades propias de la investigación; la investigadora presenta buenas relaciones con la plana docente de la institución educativa

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Para (Salas, 2012), en su tesis “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León” llegó a las conclusiones:

El análisis de los fundamentos teóricos, así como los resultados metodológicos obtenidos a lo largo del trabajo, son datos que apoyan las preguntas y los objetivos de investigación que tienen como finalidad promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Los resultados del cuestionario aplicado a maestros, coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden sólo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto, lo que da respuesta a una de las preguntas de investigación la cual hace referencia a conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en que se encuentra la muestra investigada. También se pudo deducir, a partir de las encuestas aplicadas a los docentes, que las estrategias utilizadas por éstos, en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría sólo refuerzan estrategias posinstruccionales, al solicitar en su gran mayoría escritos en los cuales el estudiante plasme su opinión personal o solicitando mapas conceptuales con el fin de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, dejando de lado las estrategias preinstruccionales. Otro aspecto con el que se puede concluir, es que los docentes utilizan con mayor frecuencia las estrategias coinstruccionales y posinstruccionales, porque al solicitarle estrategias que promovieran el

desarrollo de la comprensión lectora, fueron muy pocas las estrategias preinstruccionales que nombraron, ya que no mencionaron actividades que se llevan a cabo antes de la lectura, tales como: hojear y examinar la lectura, plantear los objetivos de la lectura, o actividades que ayuden a la activación de conocimientos previos y su enlace con los conocimientos nuevos, lo anterior responde a una de las preguntas de investigación sobre las estrategias utilizadas por los docentes en el aula. Los logros obtenidos en los estudiantes de la Preparatoria No.1, de la UANL, es otro cuestionamiento realizado también en las preguntas de investigación y se pudo detectar que tienen habilidad para identificar las ideas principales en un texto, ya que así lo manifiestan los resultados encontrados durante la aplicación de la encuesta aplicada a los docentes, como también la encuesta aplicada a los propios estudiantes. Además, se pudo deducir que los estudiantes utilizan algunas estrategias preinstruccionales, al mencionar, durante la aplicación de la encuesta que acostumbran a hojear el texto, leer títulos y subtítulos, así como observar las imágenes de la lectura. También se puede concluir que los estudiantes utilizan las estrategias coinstruccionales, ya que practican el subrayado de la información más relevante, la identificación de ideas principales, así como la utilización del diccionario en palabras de significado dudoso. Por otro lado, se puede deducir que los estudiantes de la preparatoria presentan serias dificultades en relación a la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultad que debe de ser subsanada para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad. (p. 110 – 111).

(Sastre, 2018), realizó la siguiente investigación: “Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de Educación Primaria - 2005”, tesis Doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

En la tesis se concluye que la inteligencia, conjunto de capacidades organizadas e interrelacionadas, es mejorable por medio del aprendizaje. El autor está persuadido de la existencia de apertura de toda persona a la modificación de su estructura cognitiva. En otras palabras, la inteligencia,

macro capacidad en continuo movimiento y en permanente actividad, puede desarrollarse y mejorar mediante un entrenamiento adecuado, como una forma de aprendizaje mediado. Por eso sostiene que, como ocurre con el programa Supermat, al mejorar cognitivamente destrezas de algunas capacidades, se consigue modificar la estructura misma de la inteligencia. (p. 69).

(Cobo, 2018), realizó la investigación titulada: “Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José - 2008” en el programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina Simón Bolívar en la ciudad de Guayaquil. El autor llegó a la siguiente conclusión:

Demuestra que la falta de seguimiento, retroalimentación y acompañamiento en las capacitaciones docentes ha influido en la no apropiación, de parte de los maestros, de las nuevas innovaciones educativas que ha pretendido implementar la escuela San José La Salle. Ello ha contribuido a que los docentes sigan enseñando de manera arbitraria y literal, atendiendo más a la cantidad de contenidos que a la significatividad de estos, lo cual produce una insatisfacción por parte de los estudiantes y padres de familia, porque los educandos no aprenden de manera significativa, es decir, no relacionan las nuevas ideas que les transmiten sus docentes con las ideas de anclaje que ellos poseen. Esto ha provocado que los estudiantes, a pesar de que la institución cuenta con una muy buena infraestructura y que la pensión es relativamente cómoda, se sientan poco motivados y disconformes con sus docentes y prefieran cambiarse de institución porque sienten que no aprenden en la escuela. (p. 84).

(Marciales, 2003), en su tesis “Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos”, propone:

Hace un análisis de las prácticas pedagógicas a las que se ven sometidos los estudiantes en los años escolares, y los efectos perversos de las mismas sobre el pensamiento, que de no ser tenidos en cuenta y corregidos en esos años, pocas probabilidades tienen de ser modificados posteriormente. Los resultados y el procesamiento estadístico de los mismos, permiten apreciar

concordancias entre estudiantes de primero y último año en cuanto a los cambios que ocurren en cada una de las dimensiones elegidas, durante su proceso escolar, lo que aporta elementos valiosos para la comprensión del Pensamiento Crítico en jóvenes universitarios, como se utiliza la comprensión lectora de texto en el nivel universitario, ya sea para estudiar o para criticarla, campo temático poco explorado hasta el momento. (p. 92).

2.1.2 Investigaciones nacionales

La propuesta de (Barrenzuela, 2012), en su tesis *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de quinto de Secundaria de una Institución Educativa Militar - La Perla – Callao*, plantea lo siguiente:

De acuerdo a los resultados obtenidos al analizar el procesamiento estadístico en la investigación, las conclusiones son las siguientes: Existe una relación positiva entre las variables: comprensión lectora y pensamiento crítico. Se acepta la hipótesis general. Los niveles de comprensión lectora resultaron bajos. Los niveles de pensamiento crítico resultaron altos. Existe una relación baja entre la comprensión lectora y la dimensión analizar información del pensamiento crítico. Siendo la dimensión análisis de información una de la que menos relación tiene dentro de las dimensiones del pensamiento crítico. Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y la dimensión Inferir Implicancias de pensamiento crítico. Esta es la dimensión que mayor correlación se encontró. Por tal motivo se acepta la tercera hipótesis. Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y la dimensión proponer alternativas de solución del pensamiento crítico. Es la segunda dimensión con mayor relación. Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y la dimensión argumentar posición del pensamiento crítico. Es la dimensión con menor relación. (p. 51).

(Velásquez, 2010), en su tesis *“Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Emma Dettmann – Callao”*, propone las conclusiones:

Existe una correlación positiva y significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes del primer grado de

secundaria de la institución educativa Emma Dettmann de Gutiérrez. El rendimiento académico general de los estudiantes se encuentra en un nivel regular. Se encontró que existe un nivel de comprensión lectora independiente en los estudiantes. Por lo se rechaza la específica que señala que los estudiantes se encuentran en un nivel deficiente. Se halló que existen diferencias significativas en la comprensión lectora a favor de las mujeres, estas diferencias son poco significativas estadísticamente entre varones y mujeres en la comprensión lectora. Se encontró que existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de matemática. Se observó relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Comunicación. Se encontró que existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía. Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente. (p. 64 – 65).

(Andrade, 1997), en su tesis: “Relación entre comprensión lectora y rendimiento escolar en alumnos del 1er. Grado de secundaria de un centro educativo estatal”, llegó a las conclusiones:

El método utilizado fue el descriptivo correlacional y comparativo. La población estuvo constituida por 243 alumnos del Centro Educativo “José Carlos Mariátegui” del distrito de San Martín de Porres, la muestra fue de 196 alumnos de ambos sexos, cuyas edades eran entre los 12 y 14 años. El instrumento utilizado fue el Test de Comprensión Lectora de Tapia y Alejos. Sus resultados indican que existe una correlación positiva entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar, a continuación, señala que no hay diferencia significativa entre varones y mujeres respecto a la comprensión lectora. (p. 82).

En la tesis de (Pineda, 2006), en su tesis: “Comprensión lectora y rendimiento académico de los alumnos del ISPP Teodoro Peñaloza de Chupaca - Junín”, para la UNMSM llegó a las conclusiones:

En la comprensión de textos informativos y documentarios tenían mejor nivel. En rendimiento académico encontró que el 98,7 por ciento se ubica en el nivel promedio. La correlación entre comprensión lectora y

rendimiento académico fue positiva y significativa con un 99 por ciento de confianza. (p. 67).

(Milla, 2012), en su tesis “Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua – Callao”, llega a las conclusiones:

El pensamiento crítico de la mayoría de estudiantes que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua corresponde al nivel promedio, mostrando puntajes muy cercanos al nivel bajo, lo que permite concluir que un alto porcentaje no ha logrado un nivel óptimo de pensamiento crítico por lo que se encontrarían a nivel de pensadores principiantes. - La capacidad de analizar información de la mayoría de estudiantes que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua se encuentra en un nivel promedio, siendo esta la dimensión que mejor dominan los estudiantes, potencial que puede servir de base para elevar el nivel de pensamiento crítico. - La capacidad de inferir implicancias de la mayoría de estudiantes que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua se ubica en un nivel promedio, resultando ser esta la segunda dimensión que mejor dominan los estudiantes, con lo que se corrobora el nivel de pensadores principiantes en el que se encuentran. - La capacidad de proponer alternativas de solución de la mayoría de los alumnos que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua se encuentra en un nivel bajo, situación que dificulta la toma de decisiones en relación a problemas hipotéticos o de su realidad cotidiana. - La capacidad de argumentar posición de la mayoría de los alumnos que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua alcanza un nivel bajo, lo que pone en evidencia que no están en condiciones de fundamentar sus puntos de vista, actitud propia de un pensador irreflexivo. El género no constituye un factor que propicie diferencias significativas en cuanto al pensamiento crítico de los estudiantes que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua. Por lo que ambos grupos están en posibilidad de alcanzar un nivel de pensador elevado. - El pensamiento crítico de los estudiantes del colegio parroquial de Carmen de la Leguas logra mejores puntajes que aquellos provenientes de colegios

privados a su vez estos muestran ligeras ventajas sobre los que provienen de colegios públicos. Estas diferencias se atribuyen al entorno socioeconómico en el que se desenvuelven los sujetos de la investigación. (p. 61).

(Mancco, 2007), realizó la investigación titulada: “La influencia del método de proyectos en el logro de competencias del área de Ciencia y Ambiente en el nivel Primaria de menores del Colegio Nacional Mixto Manuel González Prada de Huaycán - 2007” en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. Los alumnos que reciben clases con el método tradicional presentan mayores dificultades en el logro de competencias.
2. Los alumnos del Nivel Primaria del Colegio Mixto “Manuel González Prada de la Comunidad Autogestionaria de Huaycán del Distrito de Ate provincia y departamento de Lima, que recibieron clases con el método de Proyecto, presentaron un incremento significativo en el logro de competencias del Área de Ciencia y Ambiente. (p. 75).

(Echaiz, 2001), realizó la investigación titulada: “Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de Educación de la Universidad San Martín de Porres - 2008” en la Unidad de Post Grado de la facultad de educación en la Universidad de San Martín de Porres y llegó a las siguientes conclusiones:

1. Los fines y objetivos de la educación son cultivar y desarrollar la personalidad y la inteligencia, formar a los profesionales, técnicos, científicos y directivos capaces de ser creativos.
2. Un aprendizaje significativo es funcional en la medida que los nuevos contenidos asimilados están disponibles para ser utilizados en diferentes situaciones.
3. Los aprendizajes significativos son producto de la práctica y enfrentan a los estudiantes con los problemas de su entorno inmediato.
4. En el aprendizaje significativo los estudiantes deben participar de manera responsable en el proceso.
5. Para lograr aprendizajes significativos se requiere tres condiciones: Significatividad lógica, significatividad psicológica del material y actitud favorable del alumno.
6. Los estudiantes deben realizar aprendizajes significativos por sí solos, o sea deben ser

capaces de aprender a aprender y para ello deben estar dotados de herramientas denominadas estrategias cognitivas. (p. 95).

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Práctica Lectora

Hasta mediados del siglo pasado, nuestro conocimiento acerca del proceso de la lectura era escasa y asistemática.

Los esfuerzos teóricos y de investigación durante esos años se concentraron en la metodología de la enseñanza de la lectura, la lectura era un acto mecánico, pasivo que consistía en deletrear sílabas con rapidez y acierto.

Para (Puente, 1991), sobre la práctica lectora señala la siguiente:

El significado era un resultado eventual, lo importante era la captación de los detalles del texto mediante la atención selectiva para así garantizar el descifrado. En los años setenta y ochenta se produce un crecimiento sorprendente de algunas disciplinas científicas como la psicolingüística, la teoría de la comunicación, la teoría de la información y la psicología cognitiva. El encuentro de estas disciplinas en torno al lenguaje y sus productos hizo que el estudio de la lectura cambiara de forma significativa. (p. 35).

Según (Puente, 1991), los cuestionamientos derivados de los nuevos enfoques de corte psicolingüístico, cognitivo y de procesamiento se centran en los siguientes aspectos:

Definir qué significa leer. Explorar los procesos cognitivos y meta cognitivos implicados en el acto lector. Descubrir cuáles son los factores que afectan en forma positiva e inhibitoria la comprensión lectora. Establecer las relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora. Diseñar estrategias de naturaleza cognitiva y conductual que ayuden en el proceso lector, tanto en la enseñanza como el aprendizaje de la lectura. (p. 37).

Definición de lectura

Según (Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H., 1983), “aprender a leer, es esencialmente un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos

y luego de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo.” (p. 59).

(Mercer y Mercer, 1993), citado por (Pinzas, 1995), ofrece una definición sobre la lectura:

Se sabe que la lectura es un proceso complejo, sin embargo, para muchos autores su explicación puede simplificarse, planteando que incluye fundamentalmente dos procesos básicos y simultáneos: decodificación y comprensión. El proceso de decodificación implica, a un nivel elemental, una esencial comprensión de las relaciones entre grafemas y fonemas y usar el contexto para comprender el significado de las palabras. Las habilidades de comprensión capacitan al lector para proporcionar un significado al texto. (p. 38).

La lectura para (Sánchez, 1986), es:

Un proceso complejo, en el cual el lector percibe los símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir el autor, infiere e interpreta los contenidos expuestos, los selecciona, enjuicia y los aplica en la solución de problemas o en su mejoramiento personal. (p. 27).

Para (Solé, 1987), la lectura:

Es un proceso interactivo entre el lector y el texto, mediante el cual el lector intenta obtener lo que él quiere del texto. Además, tiene otras connotaciones, como que hay un lector activo que examina el texto con sus estrategias, además de finalidades u objetivos que determinan como se sirva el lector frente al texto, pero la información que se extraiga de ella será diferente en cada caso. (p. 54).

Para la autora (Solé, 2004), “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito”. (p. 55). En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos, comprender es entonces clave para aprender.

(Pinzas, 1995), afirma que:

La lectura es un proceso constructivo, a través del cual el lector va armando un modelo del texto, dándole significado o una interpretación personal,

para poder hacerlo el lector necesita aprender a razonar sobre el material escrito con el cual está interactuando. (p. 42).

Para (Pinzas, 1995) el término lectura:

Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es meta cognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas. (p. 42).

Según (González A. , 2004), propone sobre la lectura:

Leer es aprender a partir de un texto, siendo el objetivo principal de la lectura comprender lo leído y extraer de él la información que contiene, la cual se integra con las estructuras cognitivas que posee el lector. Por lo tanto, la comprensión lectora es un sistema dinámico, complejo cuyo objetivo es elaborar y ensamblar diversas representaciones coherentes, para lo cual resulta de gran ayuda la memoria operativa o de trabajo y la generación de inferencias. (p. 45).

Para (Smith, 1997), “el significado del lenguaje, sea este escrito o hablado, puede ser llamado estructura profunda. La estructura superficial está dada por las partes del lenguaje que son accesibles al cerebro a través de los ojos y oídos”. (p. 31).

Sobre la comprensión lectora (González R. , 1998), nos dice que:

La comprensión es entender, captar el significado de las oraciones que componen un texto, esta puede ser literal o inferencial. En la comprensión literal se capta información explícita contenida en el texto, en cambio en la comprensión inferencial se realiza la interpretación de lo leído. (p. 46).

Saramago citado por (Jover, 2007), nos dice con respecto al leer:

Leyendo se acaba sabiendo casi todo, Yo también leo, Por tanto algo sabrás, Ahora no estoy segura, Entonces tendrás que leer de otra manera, Como no sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quienes se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca

ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa, A no ser, A no ser que, A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y solo suya la orilla a la que tendrá que llegar. (p. 47).

Comprender la lectura, es entender que es un proceso cognitivo complejo e implica extraer de un texto escrito el significado de las palabras como de las relaciones entre las palabras.

Para (Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N., 1993), el concepto de comprensión de lo leído puede ser entendido de muchas maneras.

En su definición más restringida, se lo hace consistir en la captación del sentido manifiesto de un determinado texto. En esta concepción se considera que todo el sentido está ofrecido por el texto, los aportes del lector no deben ser considerados, las preguntas se limitan a la comprensión de lo expresado literalmente por el texto, se excluye a los procesos de inferencia y cualquier relación con otros textos. En el extremo opuesto, se encuentra una concepción más amplia de la comprensión, que señala que la comprensión de un texto escrito se une y determina con la particular visión del mundo que cada lector tiene, no hay dos comprensiones similares de un texto, se piensa que el sentido esta dado en su mayor parte por los aportes que el lector hace al texto y no por su contenido. Esta posición sostiene que la comprensión lectora no se puede enseñar ni medir, en resumen, diferentes lecturas previas producen diferentes comprensiones. Frente a estos dos puntos de vista, los autores toman una posición intermedia: se requiere determinar, por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del mismo texto, tomando en cuenta todos los factores lingüísticos en juego, y por otra, destinar textos específicos a grupos de lectores que tengan características comunes: edad cronológica, nivel de escolaridad, idéntica etapa de aprendizaje de la lectura, etc. Tomadas estas dos previsiones, es posible una evaluación de la comprensión lectora. En función a determinados grupos, donde son de esperar ciertos aportes de los lectores, se pueden utilizar textos preparados

que permitan observar si los aportes esperados se producen o no. Agregan que para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión lectora se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un control estricto de la complejidad de los textos que se utilicen. (p. 42 – 43).

Para (Mayor, J.; Suengas, A y Gonzáles, J., 1995), la condición de la lectura la relaciona:

Leer es una actividad flexible y adaptable a los objetivos del lector, a las características y legibilidad del texto y a los diferentes niveles de procesamiento. El fin último de la lectura es comprender el texto, para lo cual el lector empleara estrategias que faciliten la comprensión en función del texto o de una tarea determinada. (p. 26).

Los Procesos de Lectura

Los procesos o módulos implicados en la lectura son estudiados por (Cuetos, 1999), (González A. , 2004), (Vieiro, P.; Peralbo, M. y García, J., 1997), (Smith, 1997).

Para (Cuetos, 1999), el sistema de lectura está constituido por módulos separables y relativamente autónomos, cada uno de ellos se encarga de realizar una función específica. Estos módulos o procesos son:

Procesos perceptivos: Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos. Para ello, los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación, una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística, la cuestión más investigada y discutida de este proceso es si reconocemos las palabras globalmente (a través de sus contornos, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) o tenemos que identificar previamente sus letras componentes.

Procesamiento léxico: Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que

transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.

Procesamiento sintáctico: Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del castellano (en nuestro caso) y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.

Procesamiento semántico: Después que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión. (p. 47 – 48).

(González A. , 2004), nos dice que la lectura es una actividad compleja, en la cual es posible diferenciar varios subprocesos, estos son:

Movimientos oculares: permiten situar el texto en la fóvea, la zona de visión más sensible está constituida por los movimientos sacadizos como las fijaciones, la información que obtienen es la que se utiliza en los siguientes subprocesos de la comprensión. **Acceso al léxico:** consiste en encontrar una correspondencia entre los patrones visuales percibidos y un término conocido por el lector. A partir de la información visual se identifica una entrada al léxico interno, recuperando el significado adecuado. **Análisis sintáctico:** Toma en consideración las relaciones entre palabras, basándose en distintas señales convergentes. Se lleva a cabo de forma inmediata para cada palabra, lo que puede llevar a cometer errores. **Interpretación semántica:** En ella se descubren las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase y se elabora una representación mental a partir del análisis de los papeles, acciones, estados y circunstancias de los participantes. También se denomina representación de la base del texto. **Realización de inferencias:** Implica la generación de distintos tipos de información nueva a partir de la textual. Algunas de ellas se elaboran durante la lectura; sin embargo, no existe un total acuerdo

sobre el momento en que se generan las demás. **Representación mental:** Consiste en la elaboración de un modelo de situación o mental referido a los objetos o situaciones a la que se refiere el texto. Se va generando a medida que se lee el texto y es el objetivo final del proceso de comprensión. (p. 59 - 60).

Modelos Teóricos de la lectura

Los modelos para estudiar el proceso de la lectura se fundamentan por algunos teóricos, los que veremos a continuación.

(Pinzas, 1987), referencia al respecto:

Modelo de procesos de la lectura es un intento de describir y explicar cómo se desenvuelve el proceso desde el instante en que el lector pone los ojos sobre el texto, hasta el momento en que utiliza la comprensión de lo leído para su experiencia, siguiendo a Samuels y Kamil sostiene que en aproximadamente cien años de investigación en lectura, no fue sino hasta los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, que apareció una vigorosa tendencia hacia este tipo de formulaciones teóricas, los modelos propuestos desde entonces han ido cambiando y enriqueciéndose, pero reflejando la tendencia de cada época. De tal manera que se ha pasado por modelos behavioristas, cognitivos, de procesamiento de la información, psicolingüísticos, etc. (p. 73).

(Pinzas, 1987), señala que Pearson plantea:

El dramático aumento en la investigación sobre la lectura en los años setenta, es que no estuvo orientada hacia la comprensión de lectura, sino a entender como la información de cualquier tipo es procesada se estudiaba y explicaba los procesos de atención, codificación, inferencia, depósito de memoria y evocación. Este enfoque supone que una teoría unificada de procesamiento cognitivo es una posibilidad de asumir la existencia de mecanismos y procesos separados para manejar información visual, semántica, etc. (p. 74).

Señala (Pinzas, 1987), que para Pearson su conclusión más importante:

Es que el aprendizaje de la lectura y su comprensión un complejo proceso interactivo, en el cual el lector va cambiando su centro de atención desde un procesamiento basado en el texto a uno basado en el lector. Esta variación en el interés del lector está influenciada por sus propósitos, familiaridad con el tema, motivación, interés y tipo de discurso. (p. 75).

(Antonini, M. y Pino, J., 1991), siguiendo a (Devine, 1988), señala que:

Un modelo es una conceptualización teórica, una representación abstracta y organizada de algún aspecto de la realidad que un científico diseña para describir, explicar y predecir un fenómeno en particular y los factores que lo afectan. El progreso en el conocimiento del complejo proceso de la lectura ha sido posible por las investigaciones de psicólogos, quienes en estos últimos años se han puesto como objetivo la tarea de construir modelos que expliquen de qué manera un lector extrae significados a partir de un material impreso. (p. 23).

Según (Antonini, M. y Pino, J., 1991), los diversos modelos constituyen formas diferentes de conceptualizar el proceso de la lectura, a pesar de sus diferencias de enfoque, todos incluyen en este proceso los siguientes componentes:

Identificación de letras. Relación de letras con sonidos. Identificación de palabras. Identificación de oraciones. Identificación de estructura gramatical. Asignación de significado a palabras y oraciones. Establecimiento de relaciones entre las oraciones del texto. Utilización del conocimiento previo para predecir información adivinar el significado de palabras desconocidas. Realización de inferencias basadas en el contexto de lo leído y en los esquemas cognitivos del lector. (p. 24).

De acuerdo a la importancia del asignar a los componentes mencionados así como también en el orden en que intervienen cada uno de los componentes mencionados, los diversos autores (Alonso, J. y Mateos, M., 1985), (Catala, G.; Catala, M.; Molina, E. y Monclus, R., 2001), (Solé, 1987), (Solé, 2004), (Vieiro, P.; Peralbo, M. y García, J., 1997), los han agrupado en tres tipos de modelos, que han ido desarrollando a lo largo del tiempo: modelos de procesamiento ascendente, modelos de procesos descendentes y modelos interactivos.

Modelo ascendente o guiado por los datos

Según (Antonini, M. y Pino, J., 1991), para este modelo:

La lectura es pensada como un proceso de abajo – arriba que implica la reconstrucción del significado comenzando con el análisis del estímulo visual; en otras palabras, con el reconocimiento y decodificación de las unidades inferiores más pequeñas (letras, palabras) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones, relaciones entre oraciones). En este modelo se reconoce la importancia del conocimiento del mundo que aporta el lector a la interpretación del material impreso; sin embargo, este componente no juega un papel central dentro de los mismos. (p. 43).

(Hernández, A. y Quintero, A., 2001), nos ofrecen las características de este modelo:

Se trata de un modelo centrado básicamente en el texto, en el que la comprensión del discurso escrito es entendida como un proceso lineal que consiste en extraer los significados contenidos en dicho discurso, al considerar que la información necesaria para que se produzca la comprensión reside únicamente en el texto y fluye de éste al lector.

Las evidencias empíricas han puesto de manifiesto las lagunas que plantea este modelo a la hora de explicar el proceso de comprensión. Así, desde este planteamiento no se entenderían las constantes inferencias que se realizan durante la lectura y que permiten, en muchas ocasiones, la comprensión del texto sin que sea preciso analizar y entender todos sus componentes. Esto explicaría el hecho de que un sujeto pueda seguir leyendo sin que advierta determinados errores tipográficos y sin que éstos entorpezcan su comprensión. Por tanto, en el procesamiento de un determinado nivel no sólo influiría la información previamente procesada en los niveles inmediatamente anteriores, sino también la procedente de los niveles superiores.

Estas constataciones ponen de manifiesto que en la actividad de lectura el material escrito es sólo una de las posibles fuentes de información, siendo la interacción que se mantiene entre los conocimientos previos del sujeto y la información léxica, semántica y sintáctica que proporciona el texto la que verdaderamente explica la construcción de significados.

Para (Vieiro, P.; Peralbo, M. y García, J., 1997), dentro de estos “modelos de procesamiento ascendente, que mantienen que el significado se encuentra mayoritariamente

en el lector, destacan el modelo de Gough y el modelo de Automaticidad de Laberge y Samuels”. (p. 51).

Modelo descendente u orientado conceptualmente.

Para (Bofarull, M.; Cerezo, M.; R., Gil; Jolibert, J.; Martínez, G.; Oller, C.; Pipkin, M.; Quintanal, F.; Serra, J.; Sole, I.; Soliva, M.; Teberosky, A.; Toleninsky y Vidal, E., 2001), en su obra señalan que:

En este modelo el procesamiento conceptual o descendente de arriba abajo la actividad se inicia a partir de la gama de conceptos existentes en la memoria mediata más las expectativas que el lector se ha creado con respecto a lo que encontrara en el texto, sin descartar la importancia de variables de índole conceptual, es decir, que el procesamiento en la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas, en un proceso guiado por los conceptos (Norman y Brown, 1979), en el cual el lector es el eje principal. (p. 47).

Para (Antonini, M. y Pino, J., 1991), este modelo postula que:

El lector no utiliza todos los estímulos presentes en el texto (letras, palabras, oraciones), pues el proceso se inicia con hipótesis o predicciones provenientes de sus experiencias, su conocimiento del lenguaje y del mundo, hipótesis que el lector confirma o refuta al interactuar con el contenido del texto. Entonces, el proceso de lectura iría, desde los componentes de orden superior (conceptos, experiencias del lector) hacia los componentes de orden inferior (claves gráficas, lexicales y gramaticales). Estas claves no siempre participan en el proceso, pues el lector bien puede reconstruir el mensaje del texto con base en su conocimiento previo, sin necesidad de utilizar las claves presentes en el texto, utilizando algunas y desechando otras menos productivas. (p. 63).

En este modelo el significado está mayormente en el lector que en el texto (Hernández, A. y Quintero, A., 2001). “Como se puede apreciar, el procesamiento postulado desde los modelos descendentes es también lineal, secuencial y jerárquico, pero en sentido inverso al defendido desde la perspectiva ascendente”. (p. 38).

Para (Hernández, A. y Quintero, A., 2001), este modelo no ha escapado a las críticas, “estas están centradas en cuestionar la firmeza con la que este modelo, afirma que los lectores

se basan más en los conocimientos sintácticos y semánticos previos para interpretar el significado del texto que en el reconocimiento de palabras” (p. 36), citando a (Alonso, J. y Mateos, M., 1985), nos dicen que “las diferencias entre buenos y malos lectores se produce en forma más acentuada en las destrezas de decodificación que en los procesos de alto nivel”. (p. 37).

(Alonso, J. y Mateos, M., 1985), agregan lo siguiente:

Esto no significa que el procesamiento de arriba abajo no sea imprescindible para comprender el texto escrito, sino que solo cuando el reconocimiento de palabras llega a ser automático, los macro procesos pueden complementar al micro procesos y no sustituirlos. (p. 49).

Dentro de estos modelos que destacan que el significado está en el texto son el modelo de Goodman y el postulado por Smith.

Modelo Interactivo

Para (Bofarull, M.; Cerezo, M.; R., Gil; Jolibert, J.; Martínez, G.; Oller, C.; Pipkin, M.; Quintanal, F.; Serra, J.; Sole, I.; Soliva, M.; Teberosky, A.; Toleninsky y Vidal, E., 2001), el modelo interactivo es:

Un modelo de procesamiento integra y trasciende las aportaciones de los modelos expuestos y trasciende las aportaciones de los modelos expuestos anteriormente, aunque se encuentra teóricamente cercano al modelo descendente. En el proceso de la lectura se da un juego de procesamiento ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda o construcción del significado de lo leído. Textos y lector son importantes, el lector es el que guía la lectura con los propósitos u objetos que quiere alcanzar y con las decisiones que toma en su curso; las informaciones de todo tipo se integran para que el lector elabore una interpretación personal del texto. (p. 49).

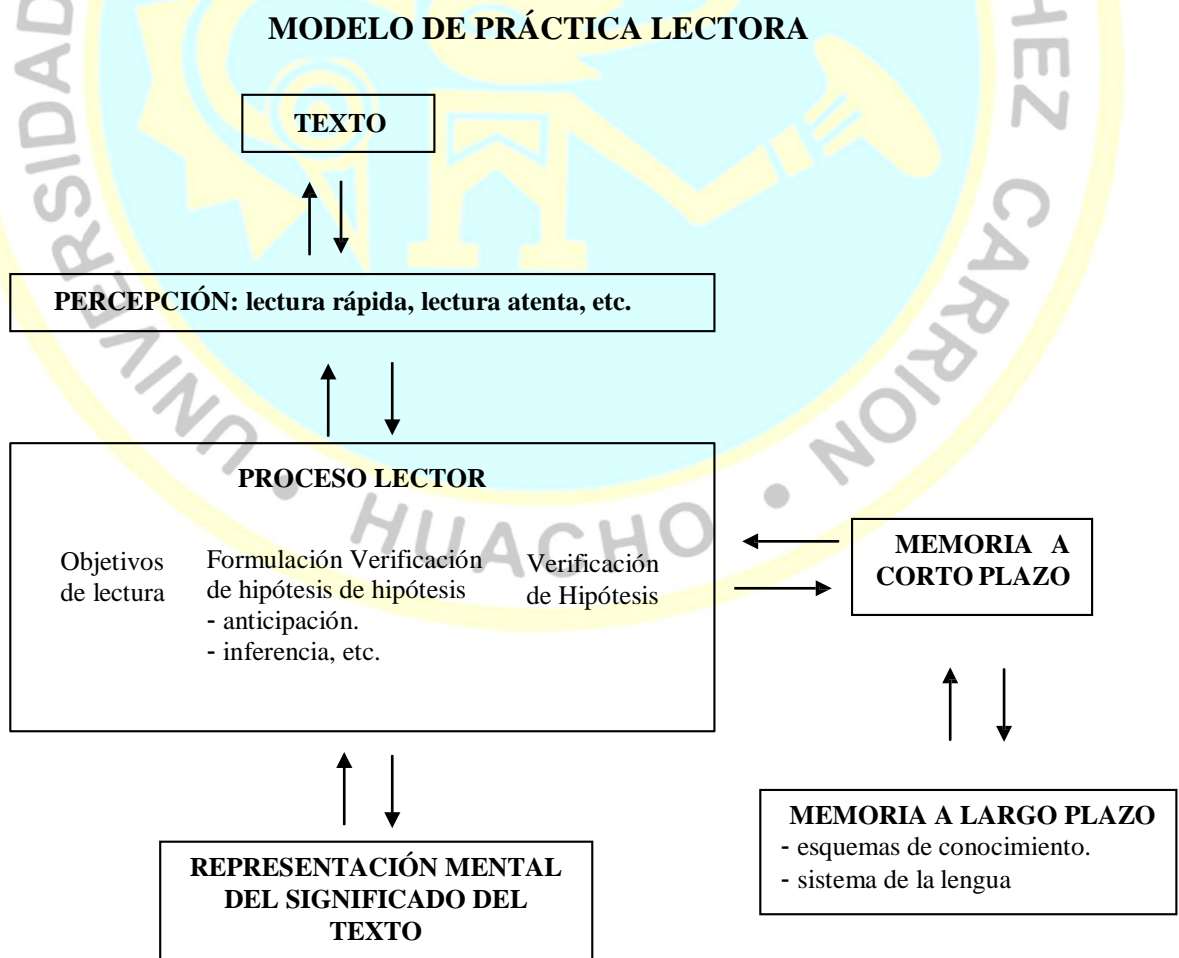
La propuesta de (Solé, 2004), sobre este modelo:

Describe el proceso de la lectura desde esta perspectiva, de la siguiente manera: Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en el expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así a través de un

proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados, pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo – fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel. (p. 39).

(Cairney, 1999), caracteriza con criterio didáctico al modelo interactivo de la siguiente manera:

Se centran más en los alumnos; Se ocupan de textos completos; Hacen hincapié en contextos docentes de grupo; Reconocen que los textos varían en cuanto a su forma y función y que los posibles significados cambian en consecuencia y, requieren que el profesor desempeñe una serie de funciones pensadas para ayudar a los alumnos a que se capaciten cada vez más para dar sentido a la lectura. (p. 38).



(Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, J., 2000)

Niveles de Práctica Lectora

A continuación revisamos algunas taxonomías de la práctica lectora. (Alliende, F. y Condemarín, M., 1994), presentan una adaptación y síntesis de la taxonomía de Barret.

Práctica Literal

Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se puede dividir en reconocimiento y recuerdo.

Reconocimiento. Consiste en la localización e identificación de elementos del texto.

Reconocimiento de detalles: requiere localizar e identificar hechos como: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del cuento.

Reconocimiento de ideas principales: requiere localizar e identificar una oración explícita en el texto, que sea la idea principal de un párrafo o de un trozo más extenso de la selección.

Reconocimiento de secuencias: requiere localizar e identificar el orden de incidentes o acciones explícitamente planteadas en el trozo seleccionado.

Reconocimiento de las relaciones de causa y efecto: requiere localizar o identificar las razones, que, establecidas con claridad, determinan un efecto.

Reconocimiento de rasgos de personajes: requiere localizar o identificar planteamientos explícitos acerca de un personaje que ayuden a destacar de qué tipo de persona se trata.

Recuerdo: requiere que el estudiante reproduzca de memoria: hechos, época, lugar del cuento, hechos minuciosos, ideas o informaciones claramente planteados en el trozo. Recuerdo de detalles: requiere reproducir de memoria hechos tales como: nombres de personajes, tiempo y lugar del cuento, hechos minuciosos.

Recuerdo de ideas principales: requiere recordar la idea principal de un texto, sobre todo cuando ésta se encuentra expresamente establecida. También puede referirse a las ideas principales de algunos párrafos.

Recuerdo de secuencias: consiste en recordar de memoria el orden de los incidentes o acciones planteados con Claridad en el trozo.

Recuerdo de relaciones de causa y efecto: requiere recordar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto.

Recuerdo de rasgos de personajes: requiere recordar la caracterización explícita que se ha hecho de los personajes que aparecen en el texto.

Reorganización

Consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis.

Clasificación: consiste en ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones mencionados en el texto, o en ejercer la actividad clasificatoria sobre cualquier elemento del texto.

Bosquejo: consiste en reproducir el texto en forma esquemática. Se puede ejecutar utilizando oraciones o mediante representaciones o disposiciones gráficas.

Resumen: consiste en una condensación del texto mediante oraciones que reproducen los hechos o elementos principales.

Síntesis: consiste en efectuar refundiciones de diversas ideas, hechos u otros elementos del texto en formulaciones más abarcadoras.

Práctica Inferencial

Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. En general, la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura, y las preguntas del profesor demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa.

Inferencia de detalles: requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.

Inferencia de ideas principales: requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteados en la selección.

Inferencia de secuencias: consiste en determinar el orden de las acciones si su secuencia no se establece con claridad en el texto. También puede consistir en determinar las acciones que precedieron o siguieron a las que se señalan en el texto.

Inferencia de causa y efecto: requiere plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección.

Inferencia de rasgos de los personajes: consiste en determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto.

Lectura Crítica

Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor, por otras autoridades o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores.

Juicios de realidad o fantasía: requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor. Juicio de valores: requiere que el lector juzgue la actitud del personaje o de los personajes.

Apreciación

Implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras.

Para (Sánchez, 1986), en la lectura existen fases definidas, estos niveles se apoyan en destrezas, que van de menor a mayor complejidad, identificando siete niveles:

Literalidad: Recoge formas y contenidos explícitos del texto (capta el significado de palabras, oraciones y cláusulas, identifica detalles, precisa espacio y tiempo; secuencia los sucesos).

Retención: Capacidad de captar y aprehender los contenidos del texto. (Reproduce situaciones; recuerda pasajes y detalles, fija aspectos fundamentales del texto; reúne datos específicos, capta la idea principal; sensibilidad ante el mensaje).

Organización: Ordena elementos y vinculaciones que se dan en el texto (capta y establece relaciones, resume y generaliza; descubre causas y efectos de los sucesos, establece

comparaciones) identifica personajes principales y secundarios (ordenamiento de una secuencia).

Inferencia: Descubre aspectos implícitos en el texto (completa detalles que no aparecen en el texto; conjetura otros sucesos ocurridos o que pidieron ocurrir; formula hipótesis de las motivaciones internas de los personajes; deduce enseñanzas; propone títulos distintos para el texto).

Interpretación: Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto (extrae el mensaje conceptual del texto; deduce conclusiones; predice resultados y consecuencias; formula opiniones; diferencia los juicios de existencia de los juicios de valor; reelabora el texto escrito en una síntesis propia).

Valoración: Formula juicios basándose en la experiencia y valores (capta los sentidos implícitos; juicios de verdad o valor del texto; separa los hechos de las opiniones; juicio de la realización buena o mala del texto; juicio de actuación de los personajes; enjuicia el texto estéticamente).

Creación: Reacción con ideas propiciar integrando las ideas que ofrece el texto o situaciones parecidas de la realidad (asocia ideas del texto con ideas personales, reafirma o cambia de conducta, formula ideas y rescata vivencias propias; planteamientos nuevos en función de elementos sugerentes; aplica principios a situaciones parecidas o nuevas, resuelve problemas).

Para este autor, dos son las operaciones intelectuales básicas que fundamentan el proceso de comprensión lectora: el análisis y la síntesis. El primero subrayando el funcionamiento del todo en sus partes, destaca las relaciones entre las partes, precisa la organización de los componentes y separa lo secundario de lo esencial lo subordinado de lo dominante y el segundo combinando elementos o partes en una estructura nueva, combina experiencia con el nuevo material integrándolo en un todo y la posibilidad de estudiar un todo para llegar a comprender mejor.

(González R. , 1998) Y (Pinzas, 1995), consideran sólo dos niveles de los cinco mencionado por Barret: Literal e inferencial.

Para (González R. , 1998), la comprensión es literal cuando solo se accede a la información que se encuentran explícitamente en el texto, no se va más allá de los enunciados. En la comprensión inferencial, el pensamiento proposicional desborda la

comprensión literal, el lector establece efectos, consecuencias, derivaciones y relaciones de causa efecto que no se encuentran explícitas en el texto, pero que se derivan de él.

(Pinzas, 1995), afirma que

La comprensión literal se refiere a la capacidad de entender y recordar la información que el texto ofrece. Es la información que se encuentra explícita en el texto. Responde a las preguntas de a que, quien, donde, cuando y como, la comprensión inferencial está relacionado con lo implícito en el texto, se relaciona con la habilidad de hacer hipótesis y predicciones, interpretaciones, motivaciones, comparación y contraste, las preguntas de este nivel serían: por qué, para qué, que otra cosa, etc. (p. 73).

Para (Catala, G.; Catala, M.; Molina, E. y Monclus, R., 2001), asegura sobre la práctica lectora una precisión sobre la evaluación:

La evaluación de la práctica lectora es una actividad compleja, puesto que todavía no se conocen todos sus componentes. Comprender un texto es construir una interpretación de su significado, construyendo un modelo mental que se enriquece con las nuevas informaciones que se contrastan con los conocimientos previos. Para comprender que ocurre cuando el lector elabora el significado de un texto, se debe conocer los procesos cognitivos que entran en juego. Estos procesos son las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas cambiándolas o modificándolas para construir una representación coherente del texto. Se consideran las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio. Estos significados no se dan por separado, sino que se emplean simultáneamente, a su vez estos niveles pueden o no estar ordenados, para un buen lector, todos estos son necesarios para comprender un material impreso. (p, 58).

2.2.2 Aprendizaje Significativo

Definición de aprendizaje

Según (Facundo, 1999), “el aprendizaje es un proceso de modificación interna con cambios cualitativos y cuantitativos, porque se produce como resultado de un proceso interactivo entre la información que procede del medio y un sujeto activo”. (p. 35)

Para (Echaiz, 2001), “el aprendizaje es un proceso de construcción de representaciones personales, significativas con sentido”. (p. 52).

Aprendizaje significativo

Para (Rodríguez, 2004), sobre el aprendizaje significativo:

Considera que el alumno sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere: Partir de la experiencia previa del alumno. Partir de los conceptos previos del alumno. Partir de establecer relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los ya sabidos por medio de jerarquías conceptuales. (p. 46).

Para (Rodríguez, 2004), la definición de aprendizaje significativo:

Es una teoría psicológica que se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca, en los resultados y, consecuentemente, en su evaluación. (p. 47).

(Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H., 1983), señala que:

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. (p. 51).

Según (Moreira, 2000), la teoría de Ausubel vinculada al aprendizaje significativo:

Es un proceso a través del cual una misma información se relaciona de forma no arbitraria y sustancial con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. En este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama subsumidor, existente en la estructura cognitiva de quien aprende. El subsumidor es un concepto, una idea, una proposición ya existente en la

estructura cognitiva del alumno para que la nueva información tenga significado para el alumno. (p. 38).

Sigue haciendo propuestas sobre Ausubel quien afirma que “el aprendizaje mecánico carece de la interacción entre los conceptos relevantes existentes y los conceptos subsumidores específicos. La nueva información se almacena en forma arbitraria y lineal”. (p. 63). Lo lleva al terreno práctico señalando:

Un ejemplo de aprendizaje mecánico es cuando enseñamos a los niños la estructura de un texto narrativo y sus elementos deben memorizarlo, pero si este saber no lo relacionan y aprenden significativamente se convierte en un aprendizaje memorístico sin interacción entre el nuevo y el antiguo conocimiento, en el cual los alumnos solo aprenden para el examen y luego olvidan todo lo leído. (p. 64).

Según (Echaiz, 2001), “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas de manera simbólica son relacionadas de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe”. (p. 53).

Características del aprendizaje significativo

Según (Moreira, 2000), resaltando a Ausubel, las diferencias entre aprendizaje significativo y mecánico como un continuo porque para que sea significativo un aprendizaje en algunos casos requiere de una fase inicial de aprendizaje mecánico.

En el aprendizaje significativo existen una serie de características como: - Los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura cognitiva del alumno. -El alumno relaciona los nuevos conocimientos con sus saberes previos. -El alumno quiere aprender todo lo que se le presente porque lo considera valioso. Si solo el docente enseñara mediante aprendizajes memorísticos ocasionaría lo siguiente: • Los nuevos conocimientos se incorporan de manera arbitraria. • El alumno no relaciona ambos conocimientos. • El alumno no quiere aprender. (p. 62).

En los colegios actuales existen muchos docentes que programan actividades significativas, propiciando en sus alumnos la motivación por aprender; pero también en la actualidad hay docentes que promueven aprendizajes memorísticos, lo que ocasiona que el alumno solo aprenda para el examen y luego se olvide de todo lo aprendido.

Según (Díaz, 2003), Ausubel considera que existen situaciones de aprendizaje como, por ejemplo:

- Forma en la que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz.

Tabla 1. Panel de la estructura cognitiva del aprendiz.

Aprendizaje Significativo	Aprendizaje Repetitivo o memorístico
-La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. -El alumno debe tener una actitud favorable para extraer el significado -El alumno posee los conocimientos previos o de anclaje pertinentes. -Se puede construir un entramado o red conceptual -Condiciones: Material: Significado lógico -Alumno: significación psicológica -Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (organizadores anticipados y mapas conceptuales)	-Consta de asociaciones arbitrarias al pie de la letra. -El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información -El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra -Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales -Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva. Ejemplo: Aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos, etc.

Fuente: Adaptado de “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” por (Díaz, 2003)

Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción

Según (Díaz, 2003), Ausubel considera que existen situaciones de aprendizaje de acuerdo con el modo en el que se adquiere la información.

Tabla 2. Panel de la estructura cognitiva del aprendiz.

Aprendizaje por recepción	Aprendizaje por descubrimiento
-El contenido se presenta en forma final. -El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. -No es sinónimo de memorización. -Propio de las etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento) -Útil en los campos establecidos del conocimiento. -Por ejemplo: Se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción que se encuentra en su libro de Física	-El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. -Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. -Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. -Útil en el campo del conocimiento donde no hay respuestas unívocas. -Ejemplo: El alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) inducen los principales principios que subyacen al fenómeno de la combustión.

Fuente: Adaptado de “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” por (Díaz, 2003)

Para (Moreira, 2000), el aprendizaje por recepción:

Es lo que debe aprenderse y se le presenta al aprendiz en su forma final; mientras que en el aprendizaje por descubrimiento el contenido principal

debe ser descubierto por el alumno. Después del descubrimiento del alumno, el aprendizaje puede volverse significativo si el contenido descubierto establece una interacción con el subsumidor ya existente en la estructura cognitiva del alumno; por ello para Ausubel el aprendizaje por descubrimiento no es necesariamente significativo ni el aprendizaje por recepción es obligatoriamente mecánico. (p. 58).

Para Ausubel aquello que es descubierto se hace significativo de la misma forma que aquello que se presenta al aprendiz en el aprendizaje receptivo. Para Ausubel no necesariamente al alumno debe aprender a través del descubrimiento lo puede hacer también por recepción.

El método por descubrimiento puede ser empleado para el aprendizaje de procedimientos científicos, el método expositivo no debe excluirse porque puede ser un aprendizaje receptivo significativo, puede ser más eficiente que cualquier enfoque instruccional.

El niño en la primera etapa escolar adquiere más los saberes en forma empírica, experimental, concreta usando el aprendizaje por descubrimiento; pero conforme va creciendo, cuando el niño alcanza una madurez cognitiva aprende más por recepción ya que puede comprender conceptos y proposiciones sin necesariamente experiencias empírico-concretas.

(Facundo, 1999), tomando en cuenta a Ausubel, menciona que hay un aprendizaje significativo por recepción.

El objetivo de este aprendizaje es articular los significados nuevos con la estructura cognitiva del alumno. Existen tres tipos de aprendizajes significativos por recepción: • **El aprendizaje de representaciones:** es aquel que fija el vínculo que existe entre un símbolo y el objeto que representa. • **El aprendizaje de conceptos:** se concreta al fijarse en las estructuras del pensamiento, los atributos de los objetos, formándose conceptos sobre los objetos. • **El aprendizaje de proposiciones:** es el aprendizaje lógico propiamente dicho, en el que el alumno adquiere las reglas del pensamiento lógico para entender o construir conocimientos. (p. 39).

Condiciones para el aprendizaje significativo

Según (Moreira, 2000), existen las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo:

- El material debe ser significativo porque el aprendiz a través del material va a aprender relacionándolo con su estructura cognitiva. Supone dos factores: la naturaleza del material y la naturaleza cognitiva del aprendiz.
- La naturaleza del material se refiere a que éste debe tener un significado lógico relacionable con ideas relevantes, situadas dentro de la capacidad humana de aprender.
- La naturaleza cognitiva del aprendiz se refiere a que en ella deben estar disponibles los subsumidores específicos con los cuales el nuevo material es relacionable.
- El significado lógico se refiere al significado inherente a ciertos tipos de materiales simbólicos según la naturaleza de ese material. La evidencia está en la posibilidad de relación entre materias e ideas en el dominio de la capacidad humana intelectual.
- El contenido de las disciplinas enseñadas en la escuela es lógicamente significativo.
- El significado psicológico se refiere a la relación sustantiva del material lógicamente significativo con la estructura cognitiva del aprendiz individualmente.
- La otra condición para que se dé el aprendizaje significativo es que el aprendiz demuestre disposición para relacionar de manera sustantiva y no arbitraria el material nuevo y potencialmente significativo con su estructura cognitiva. Por ejemplo, un alumno, a pesar de que cuente con un material lógico, no demuestre disposición por aprender y decida aprender mecánicamente.

Según (Díaz, 2003), los docentes debemos estar preparados y tener en cuenta los siguientes aspectos para lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos:

El docente debe comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de los alumnos, así como disponer de algunos principios y estrategias efectivas de aplicación en clase. Debe conocer la importancia de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos. El docente también tiene que estar dispuesto, capacitado y motivado para lograr aprendizajes significativos, así como tener en cuenta los conocimientos y experiencias previas pertinentes como especialista en su materia y en su labor de docente. (p. 45).

Según (Díaz, 2003), las condiciones para lograr aprendizajes significativos son las siguientes:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Actitud favorable o significativa del docente.
- Presentación de un material potencialmente significativo, donde se requiere que:
 - El material tenga significado lógico; esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva.
 - Existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta. (p. 51).

Ventajas del aprendizaje significativo

Para (Rodríguez, 2004), las ventajas del aprendizaje significativo son las siguientes:

- Fomenta la motivación porque permite que el alumno se sienta feliz y esté dispuesto y atento por aprender.
- Es situado porque ubica al alumno en un contexto determinado para que relacione su aprendizaje con una situación de su vida cotidiana.
- Es un fenómeno social porque el alumno aprende a partir de la interacción con su entorno.
- Facilita la adquisición de nuevos conocimientos porque el alumno no olvida lo que aprendió, ya que es un aprendizaje útil e importante para él.
- Es cooperativo porque el alumno participa en la construcción del aprendizaje con sus compañeros.
- Fomenta la comprensión porque permite que el alumno, al relacionar sus conocimientos previos con los nuevos, pueda darle un significado útil a lo que aprende.
- Desarrolla un pensamiento crítico porque, cuando el alumno considera útil e importante lo que aprende, puede emitir un juicio u opinión sobre lo aprendido.
- Fomenta el aprender a aprender, porque le permite hacer la metacognición e identificar cómo aprende, cuánto le falta por aprender, qué estrategias utilizó, ya que es consciente de su proceso de aprendizaje.
- Es activo porque aprende haciendo a través de la interacción con el material lógicamente significativo y con sus pares.
- Es un proceso activo y personal porque le permite interiorizar el aprendizaje activamente, a través de la reflexión y autoevaluación de su aprendizaje. (p. 34 – 35).

Fases del aprendizaje significativo

Según (Díaz, 2003), el aprendizaje significativo presenta las siguientes fases:

Tabla 3. Panel de la estructura del aprendizaje significativo

FASE INICIAL	FASE INTERMEDIA	FASE FINAL
<p>Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente. Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación). El procesamiento es global Escaso conocimiento específico del dominio. Uso de estrategias generales independientes del dominio. La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico, uso de estrategias de aprendizaje. Ocurre en formas simples de aprendizaje. Condicionamiento. Aprendizaje verbal. Estrategias mnemotécnicas. Gradualmente se va formando una visión globalizada del dominio. Uso del conocimiento previo. Analogías en otro dominio</p>	<p>Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas. Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas. Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución. Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones. Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas. Organización. Mapeo cognitivo</p>	<p>Mayor integración de estructuras y esquemas. El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en: Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio). Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas). Manejo hábil de estructuras específicas de dominio.</p>

Fuente: Adaptado de “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” por (Díaz, 2003).

Métodos Generales del aprendizaje significativo

Según (Latorre, 2010), existen los siguientes métodos para que el docente genere el aprendizaje significativo:

- Análisis de diferentes tipos de textos y situaciones comunicativas mediante técnicas diversas.
- Interpretación de textos diversos mediante estrategias previas a la lectura (determinación del propósito, activación de conocimientos previos, formulación de preguntas), estrategias durante la lectura (determinación de las partes relevantes, subrayado, apuntes), estrategias de elaboración conceptual e inferencial, estrategias de organización (marcos, redes, mapas, estructuras textuales), estrategias de autorregulación y control, formulación y contestación de preguntas; estrategias después de la lectura (identificación de ideas principales, elaboración de resúmenes y formulación de juicios de valor).

Demostración de fluidez mental y verbal en el manejo de sinónimos, antónimos, analogías, etc., en las expresiones de ideas, sentimientos y emociones en forma lógica y clara. -Demostración de fluidez mental y verbal en la expresión de ideas, opiniones, acontecimientos y situaciones comunicativas empleando diversas técnicas participativas y grupales (mesa redonda, debates, focus group, etcétera). -Utilización de caligrafía, ortografía y gramática correctas en la elaboración de textos de diversa índole y mediante técnicas y recursos diversos. -Producción de textos orales o escritos, con coherencia, mediante el uso de esquemas, cuadros y organizadores gráficos diferentes. -Representación de textos de diversa índole, hechos, situaciones, pasajes bíblicos, problemas, mensajes y textos, etc., a través de dinámicas, dramatizaciones, juegos de simulación, juegos de roles, socio dramas o escenificaciones. -Demostrar originalidad en la elaboración de esquemas, dibujos, croquis, maquetas, historietas, poemas, relatos, cuentos, viñetas, libretos, cómic, diseños, publicidad, mapas y textos de diversa índole, utilizando técnicas diversas. (p. 38 – 39).

Estrategias de aprendizaje significativo

Para (Torre, 2002), “El aprendizaje significativo requiere que la persona relacione los nuevos conceptos con los conocimientos y las proposiciones relevantes que ya conoce”. (p. 36). Pero este aprendizaje significativo no sería posible sin la existencia de estrategias de aprendizaje, las cuales (Torre, 2002) “están presentes entre los recursos que un estudiante debe manejar para aprender mejor”. (p. 38).

Según (Camacho, 2007), “una estrategia de aprendizaje implica un procedimiento que conlleva determinados pasos, la realización u operación de ciertas técnicas aprendidas y el uso consciente de habilidades adquiridas” (p. 40). Dentro de las estrategias de aprendizaje encontramos: las que permiten atender la repetición de la información; las de elaboración de procedimientos para adquirir nuevos conocimientos y las de organización de conocimientos adquiridos.

(Camacho, 2007), dentro de las estrategias de repetición, ubica a las estrategias de ensayo, las cuales están dirigidas hacia la reproducción literal.

En lo que corresponde a estrategias de elaboración, encontramos la creación de elaboraciones efectivas, donde lo que se busca es que el

estudiante esté involucrado en la construcción de puentes entre lo que ya conoce y lo que está tratando de aprender. Por su parte, dentro de las estrategias organizacionales, se ubican la síntesis de una obra, el diseño de un mapa conceptual, el manejo de jerarquías conceptuales y el diseño de un mapa mental. (p. 42).

Según (Quesada, 2003), los pasos para elaborar un mapa mental son los siguientes:

-Leer el texto y seleccionar los conceptos e ideas principales. -Escribir, en la parte central de la hoja y dentro de la figura seleccionada, el concepto o tema principal del que se habla. -Escribir, alrededor del tema principal, todos los conceptos y diseñar los dibujos que reflejen los conceptos. (p. 82).

Según (Carrasco, 2007), la metacognición es un proceso de reflexión sobre lo aprendido; para ello el alumno debe:

- Conocer sus operaciones mentales, es decir, saber qué aprende. - Saber utilizar estrategias para mejorar esas opciones y procesos (conocer y practicar el cómo). - Tener la capacidad autorreguladora que le permitirá darse cuenta qué no aprendió e identificar qué estrategias utilizará para remediar esta situación. (p. 62).

Para (Carrasco, 2007), la clasificación de las estrategias de aprendizaje es la siguiente:

a) Estrategias de apoyo: Se refieren a todas las condiciones físicas, ambientales y psicológicas que tiene que tener el alumno para aprender significativamente. Ejemplos: Lugar definido y con buena iluminación, descansar adecuadamente, demostrar fortaleza y sobriedad. **b) Estrategias de atención:** Son aquellas que permiten captar y seleccionar la información para aprender significativamente. Ejemplos: Observar, tomar apuntes, preguntar, subrayar la información, hacer esquemas, escuchar. **c) Estrategias de procesamiento de la información:** Son aquellas que permiten procesar y comprender la información hasta integrarla o convertirla en algo propio y almacenarla en la memoria, de tal manera que pueda recuperarse y utilizarse posteriormente. Ejemplos: Elaboración de mapas conceptuales, mentales, redes semánticas, esquemas de llaves, estrategias de memorización. **d) Estrategias de personalización:** Son

aquellas que permiten la integración personal del conocimiento a través de la incorporación de nuevos conocimientos para que sean organizados en el esquema cognitivo y personal. Ejemplos: Estrategias para desarrollar la creatividad, las comparaciones, analogías y solución de problemas metacognitivos. **e) Estrategias para aprovechar bien las clases:** Son aquellas que permiten alcanzar las metas del curso. Ejemplos: Formulación de preguntas y trabajos en equipo. **f) Estrategias de expresión de la información:** Son aquellos que permiten que el alumno demuestre un buen rendimiento en las clases. Ejemplos: Palabras claves, prueba objetiva, citas de libros. (p. 60).

Según (Perez, 2018), las visitas a museos promueven el aprendizaje significativo

La secuencia didáctica que sugiere es la siguiente: desarrollar la destreza en el aula; luego realizar la visita al museo, donde se trabaja una guía didáctica con preguntas de comprensión sobre lo observado; finalmente, se hace un trabajo para poder experimentar con material concreto sobre el tema y se hace uso de las TICS (Tecnologías de la Información y Comunicación). (p. 71).

2.3 Bases filosóficas

La investigación parte de un enfoque holístico que transparenta la postura filosófica de la investigadora y de su indagación científica sobre la realidad. Ello revela los fundamentos filosóficos de la ciencia. Son fundamentos filosóficos de la investigación los siguientes:

El fundamento ontológico: para develar la naturaleza del problema científico, el objeto de investigación y el campo de acción desde la comprensión de su esencialidad en tanto ente de la realidad, para lo cual el proceso de indagación científica sirve como medio que revela su naturaleza objetivo-subjetiva. Reconocer este punto de partida legitima la investigación, lo que apunta hacia la novedad, actualidad e inserción de sus aportes en el mundo real.

El fundamento gnoseológico: establece los nexos de ruptura y continuidad del conocimiento sobre el objeto y campo, a partir de la indagación de su marco teórico-

referencial y el estado del arte de la cuestión científica que se investiga. Ello servirá de fundamento al aporte teórico que logra la investigación y hace legítimo y valedero su significado como ruptura-continuidad en el desarrollo científico, medible en su capacidad de perfeccionamiento del conocimiento de la ciencia.

El fundamento epistemológico: que confiere validez a la investigación científica, su producto teórico y su trascendencia para el sistema de conocimientos de la ciencia en cuestión. Para ello no solo es necesario organizar de modo conveniente la investigación, en términos de lógica y contexto de descubrimiento, sino también la forma en que se explican sus resultados en términos de lógica y contexto de justificación.

El fundamento lógico: es la validez de constructo, significado y sentido de la investigación en su conjunto y de sus aportes en particular.

El fundamento metodológico: presume la asunción de una regulación teórico-práctica de la investigación desde la capacidad integradora de métodos, procedimientos y estilos de pensamiento, en correspondencia con el modo en que se explora la realidad por las ciencias.

2.4 Definición de términos básicos

Aprendizaje significativo

Es una teoría psicológica propuesta por Ausubel, en la cual se busca que los aprendizajes del alumno sean útiles e importantes. Lo más importante para que se produzca el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Cuando los conocimientos previos entran en conexión con los conocimientos nuevos, se construye un significado que es particular para cada alumno.

Capacidad

Puede entenderse como la habilidad para ejecutar algo satisfactoriamente. Se refiere a un potencial o a la aptitud que las personas presentan, de manera permanente, para realizar eficazmente determinadas acciones y, en el caso de la escuela, para acceder a nuevos aprendizajes. Implica poder, aptitud, práctica, pero es un concepto estático

Comprensión

Es una habilidad general para entender información en diferentes situaciones comunicativas y tener una idea clara de información de diversa índole.

Destreza

Es una competencia específica que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente principal también es cognitivo. Al igual que la capacidad expresa el potencial o aptitud que posee una persona para realizar acciones específicas de manera flexible, eficaz y con sentido.

Experiencias y conocimientos previos

Son las experiencias y conocimientos previos que les ocurren a los alumnos en su vida cotidiana y son aprendidos mediante la interacción con su entorno social.

Expresión

En términos generales se trata de decir, declarar o comunicar algo para darlo a entender en forma oral o escrita, visual, gráfica, corporal, motora.

Nuevos conocimientos y experiencias

Son los nuevos saberes y experiencias que los alumnos aprenden en la escuela a través de diferentes estrategias de aprendizaje.

Pensamiento crítico

Es una habilidad general a través de la cual, una vez definida una situación o información. La persona es capaz de reflexionar, ponderar, opinar, analizar y emitir juicios de valor.

Relación entre nuevos y antiguos conocimientos

Es el momento en el cual los alumnos relacionan sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos y experiencias que aprenden en la escuela. Para ello tiene que responder preguntas que generan el conflicto cognitivo (momento en el cual se relaciona lo que el alumno ya sabe con el nuevo conocimiento que debe aprender), la metacognición (el ser conscientes de cómo aprende y qué le falta por aprender), la autoevaluación (qué otras estrategias puedo usar para mejorar mi aprendizaje), la transferencia (relacionar su nuevo conocimiento con su vida cotidiana).

2.5 Hipótesis de investigación

2.5.1 Hipótesis general

Existe relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

2.5.2 Hipótesis específicas

Existe relación entre el nivel de práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Existe relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Existe relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

2.6 Operacionalización de las variables

Variable 1. Práctica Lectora

Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
La práctica lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.	Nivel de comprensión lectora	Crítica Inferencial Literal Reorganización	Test de práctica lectora
	Nivel de lector	Capacidad de lectura Hábitos de lectura Técnica de lectura aplicadas	
	Nivel de texto escrito	Complejidad de los textos Coherencia de los textos Temáticas	

Variable 2. Aprendizaje significativo

Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
El aprendizaje significativo, según David Ausubel, un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.	Conocimientos previos	Adición de nuevos elementos en los esquemas mentales	Cuestionario de aprendizaje significativo.
	Nuevos conocimientos	Modificación de esquemas mentales pre existentes	
	Relación entre antiguos y nuevos conocimientos	Capacidad para expresar conceptos con sus propias palabras	

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

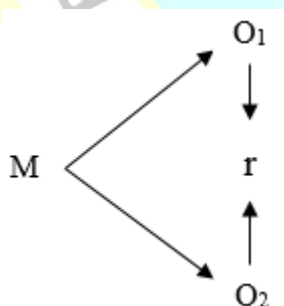
El diseño de una investigación es la estrategia o plan utilizado para responder el problema de investigación; asimismo se le considera como la base del desarrollo y prueba de hipótesis de una investigación específica.

Por el tipo de investigación es un estudio descriptivo, porque describe los hechos como observados, estudio correlacional porque estudia las relaciones entre la variable práctica lectora y aprendizaje significativo en la institución educativa Luis Fabio Xammar.

Por la manipulación de las variables en una investigación descriptiva. No hay manipulación de las variables, estas se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural. Su metodología es fundamentalmente descriptiva, aunque se vale de algunos elementos cuantitativos y cualitativos.

Por la naturaleza de los objetivos es una investigación descriptiva por que describe todos sus componentes; también es una investigación correlacional, por que persigue medir el grado de relación existente entre las dos variables.

Diseño descriptivo – correlacional (esquema)



Donde:

M = Muestra

O₁ = Observación de la V₁

O₂ = Observación de la V₂

r = Correlación entre ambas variables

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

La población correspondiente a la investigación en el año 2017 en la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, es de 199 estudiantes. Las secciones están conformada de la siguiente manera:

Tabla 4. Población del cuarto grado por secciones.

Grado	Sección	Estudiantes
Cuarto	A	25
	B	26
	C	24
	D	24
	E	25
	F	26
	G	24
	H	25
TOTAL	8	199

Fuente: nóminas de matrícula 2017.

3.2.2 Muestra

Con la población de estudiantes se trabajó con la muestra aleatoria simple cuya fórmula estándar es así:

$$n = \frac{NZ^2 PQ}{(N - 1)E^2 + Z^2 PQ}$$

En donde:

n = Muestra

N = 163 (Población Absoluta)

Z^2 = 1.96 (Nivel de confianza 95%)

P = 0.5 (50% área bajo la curva)

Q = 0.5 (50% área complementaria bajo la curva)

E^2 = 0.05 (5% error muestral)

$$n = \frac{(199)(3.8416)(0.25)}{(198)(0.0025) + (3.8416)(0.25)}$$

$$n = \frac{191.1196}{1.4554}$$

$$n = 131.32$$

$n = 131$ estudiantes

Para trabajar con la sub-población se aplicó la fórmula para sacar sub-muestras, que es la siguiente:

$$S_n = \frac{Nh(n)}{N}$$

En donde:

S_n = Submuestra

n = Población absoluta

Nh = Población de cada sección

N = Muestra calculada

Aplicando la fórmula se obtiene la siguiente muestra:

Tabla 5. Muestra del cuarto grado por secciones.

Grado	Sección	Estudiantes	Muestra
Cuarto	A	25	16
	B	26	17
	C	24	16
	D	24	16
	E	25	16
	F	26	17
	G	24	16
	H	25	16
TOTAL	8	199	130

Fuente: análisis de la tesista.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Se refiere a los recursos que utiliza el investigador; para allegarse de información y datos relacionados con el tema de estudio. Por medio de los instrumentos, el investigador obtiene información sintetizada que podrá utilizar e interpretar en armonía con el marco teórico. Los datos recolectados están íntimamente relacionados con las variables de estudio y con los objetivos planteados. En la investigación se utilizarán la encuesta y el análisis documental.

Encuesta: es un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa de la población o instituciones, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos. El instrumento que se va a utilizar es el test sobre práctica lectora.

Análisis documental: mediante él se recolectan datos de fuentes secundarias. Libros, boletines, revistas, folletos, periódicos, registros, actas que se utilizan como fuentes para recolectar datos sobre las variables de interés. Para la variable aprendizaje significativo el instrumento a utilizar la ficha de registro de datos.

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

Consiste en procesar los datos (dispersos, desordenados, individuales) obtenidos de la población objeto de estudio durante el trabajo de campo, y tiene como fin generar resultado (datos agrupados y ordenados), a partir de los cuales se realizará el análisis según los objetivos de hipótesis de la investigación realizada.

En el procesamiento de datos debe mencionarse las herramientas estadísticas a utilizarse. Como lo menciona (Hernández, R., Fernández, C. y otros, 2010), “debe decidir qué tipo de análisis de los datos se llevará a cabo: cuantitativo, cualitativo o mixto”. (p. 345).

Tratamiento de los datos: Prepara la información para facilitar su análisis posterior. Codificación. Almacenamiento de los datos.

Estrategias de análisis: Elección del paquete estadístico SPSS 24 y el Excel. Análisis estadístico de los datos (Pruebas).

Los datos se analizarán mediante el sistema de análisis estadístico descriptivo e inferencial para relacionar las variables. Para la primera fase descriptiva se procederá a la organización, tabulación de los datos en una matriz, con ello se presentará en cuadros descriptivos de frecuencias, seguidamente los datos se analizarán mediante pruebas estadísticas para determinar la relación entre las variables previstas en las hipótesis específicas, y el análisis de correspondiente para contrastar la hipótesis general.

3.5 Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Problema General: ¿Cuál es la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017?</p> <p>Problemas Específicos: ¿Cuál es la relación entre el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017? ¿Cuál es la relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017? ¿Cuál es la relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017?</p>	<p>Objetivo General: Determinar la relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.</p> <p>Objetivos Específicos: Determinar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. Determinar la relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. Determinar la relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.</p>	<p>Hipótesis General Existe relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.</p> <p>Hipótesis Específicas Existe relación entre el nivel de práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. Existe relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. Existe relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.</p>	<p>Variable 1</p> <p>Práctica lectora</p>	<p>Nivel de comprensión lectora</p> <p>Nivel de lector</p> <p>Nivel de texto escrito</p>	<p>Crítica Inferencial Literal Reorganización</p> <p>Capacidad de lectura Hábitos de lectura Técnica de lectura aplicadas</p> <p>Complejidad de los textos Coherencia de los textos Temáticas</p>
			<p>Variable 2</p> <p>Aprendizaje significativo</p>	<p>Conocimientos previos</p> <p>Nuevos conocimientos</p> <p>Relación entre conocimientos previos y nuevos conocimientos</p>	<p>Adición de nuevos elementos en los esquemas mentales</p> <p>Modificación de esquemas mentales pre existentes</p> <p>Capacidad para expresar conceptos con sus propias palabras</p>

METODOLOGÍA		POBLACIÓN Y MUESTRA
Diseño de investigación	Procesamiento	
<p>Tipo de Investigación Estudio correlacional</p> <p>Técnicas de recolección de datos Encuesta</p> <p>Instrumentos de recolección de datos Cuestionario de práctica lectora Revisión documentaria de aprendizaje significativo.</p> <p>Esquema</p> <pre> graph LR M --> O1 M --> O2 O1 --> r O2 --> r </pre> <p>Donde: M = Muestra O1 = Observación de la V1 O2 = Observación de la V2 r = Correlación entre ambas variables</p>	<p>Tabulación de datos</p> <p>Representación gráfica</p> <p>Análisis e interpretación de datos</p> <p>Aplicación de SPSS 24.</p>	<p>Población La totalidad de estudiantes 199 estudiantes.</p> <p>Muestra La muestra se seleccionó utilizando fórmula estadística. Se llega a considerar 131 estudiantes, en las 8 secciones de cuarto grado de secundaria.</p>

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

Luego de haber recopilado, organizado y procesado los datos obtenidos de la aplicación del instrumento correspondiente a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

4.1.1 Variable 1: Práctica Lectora

Tabla 6. Nivel de comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	34	25,8	25,8	25,8
	Regular	31	23,5	23,5	49,2
	Alto	42	31,8	31,8	81,1
	Sobresaliente	25	18,9	18,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

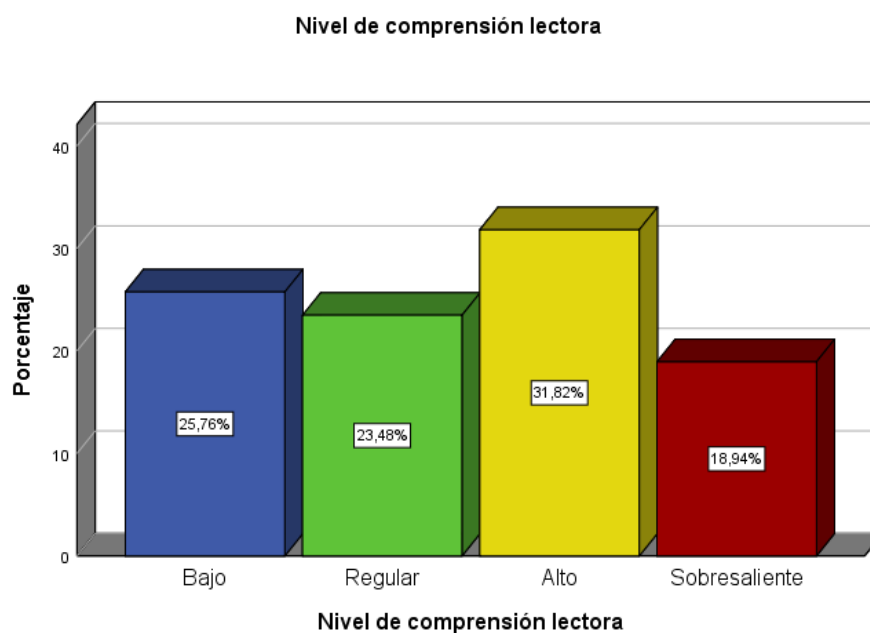


Figura 1. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 06 y en la figura N° 01, se lee que: el 25,76% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra bajo nivel de comprensión lectora, el 23,48% muestra regular nivel de comprensión lectora, el 31,82% muestra alto nivel de comprensión lectora y el 18,94% muestra sobresaliente nivel de comprensión lectora.

Tabla 7. Nivel de lector

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	24	18,2	18,2	18,2
	Regular	33	25,0	25,0	43,2
	Alto	34	25,8	25,8	68,9
	Sobresaliente	41	31,1	31,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

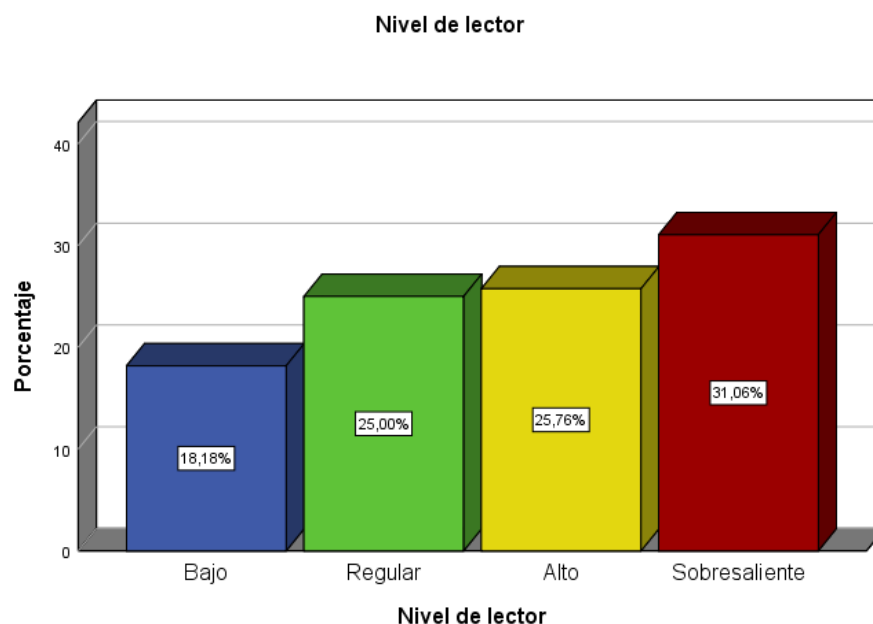


Figura 2 Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 07 y en la figura N° 02, se lee que: el 18,18% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra bajo nivel de lector, el 25% muestra regular nivel de lector, el 25,76% muestra alto nivel de lector y el 31,06% muestra sobresaliente nivel de lector.

Tabla 8. Nivel de texto escrito

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	23	17,4	17,4	17,4
	Regular	25	18,9	18,9	36,4
	Alto	48	36,4	36,4	72,7
	Sobresaliente	36	27,3	27,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

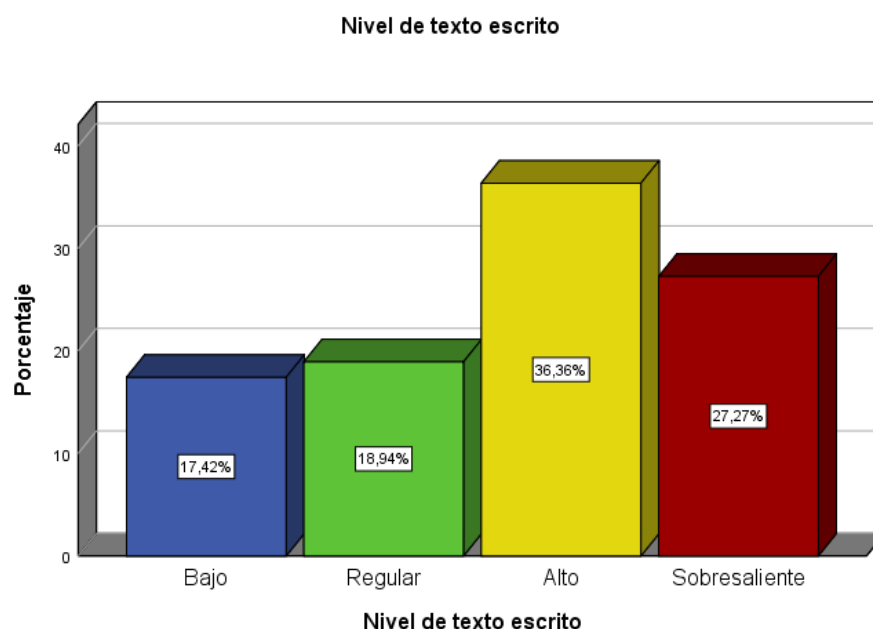


Figura 3. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 08 y en la figura N° 03, se lee que: el 17,42% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra bajo nivel de texto escrito, el 18,94% muestra regular nivel de texto escrito, el 36,36% muestra alto nivel de texto escrito y el 27,27% muestra sobresaliente nivel de texto escrito.

Tabla 9. Práctica lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	21	15,9	15,9	15,9
	Regular	46	34,8	34,8	50,8
	Alto	51	38,6	38,6	89,4
	Sobresaliente	14	10,6	10,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

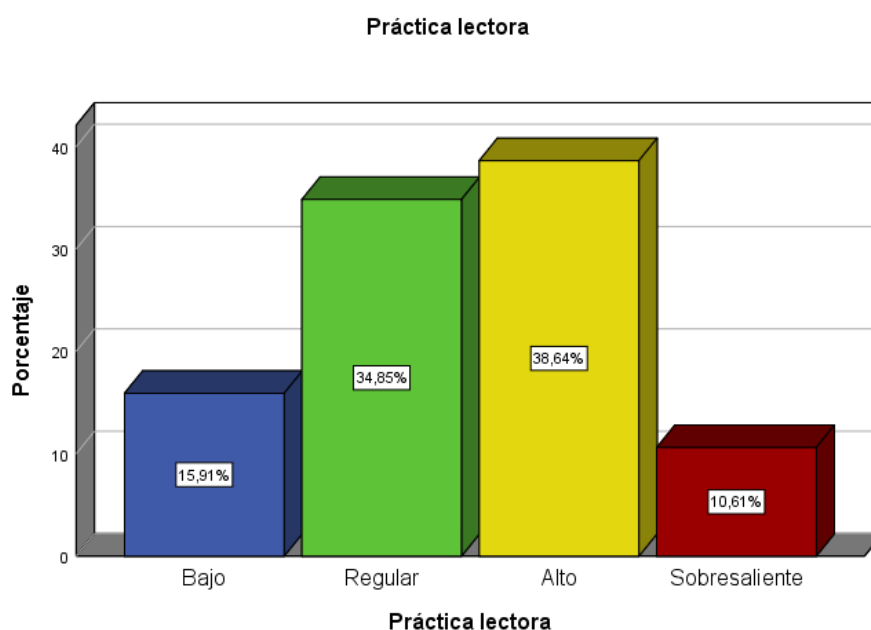


Figura 4. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 09 y en la figura N° 04, se lee que: el 15,91% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra

bajo nivel de práctica lectora, el 34,85% muestra regular nivel de práctica lectora, el 38,64% muestra alto nivel de práctica lectora y el 10,61% muestra sobresaliente nivel de práctica lectora.

4.1.2. Variable 2: Aprendizaje Significativo

Tabla 10. Conocimientos previos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	11	8,3	8,3	8,3
	Regular	49	37,1	37,1	45,5
	Alto	52	39,4	39,4	84,8
	Sobresaliente	20	15,2	15,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

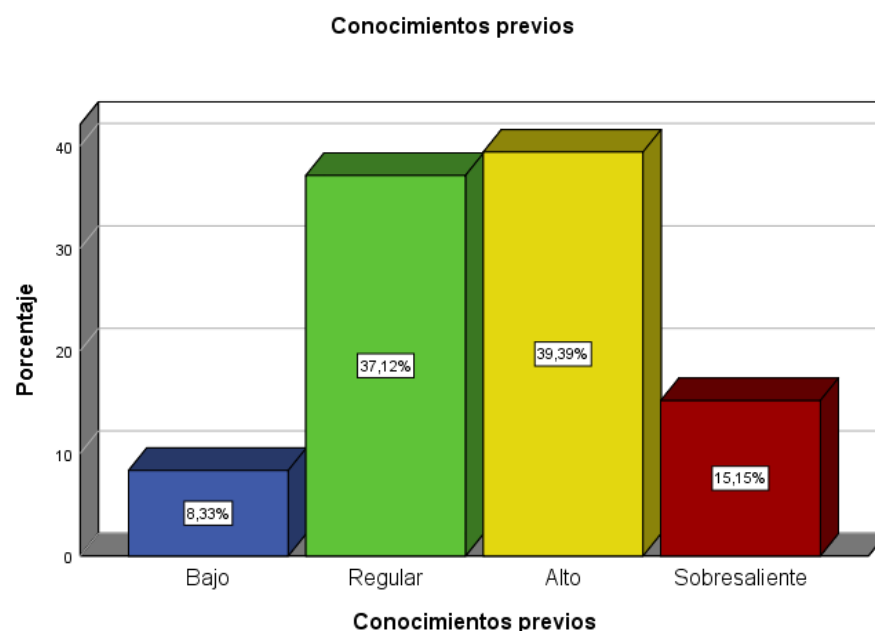


Figura 5. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 10 y en la figura N° 05, se lee que: el 8,33% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra bajo nivel en conocimientos previos, el 37,12% muestra regular nivel en conocimientos previos, el 39,39% muestra alto nivel en conocimientos previos y el 15,15% muestra sobresaliente nivel en conocimientos previos.

Tabla 11. Nuevos conocimientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	21	15,9	15,9	15,9
	Regular	38	28,8	28,8	44,7
	Alto	37	28,0	28,0	72,7
	Sobresaliente	36	27,3	27,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

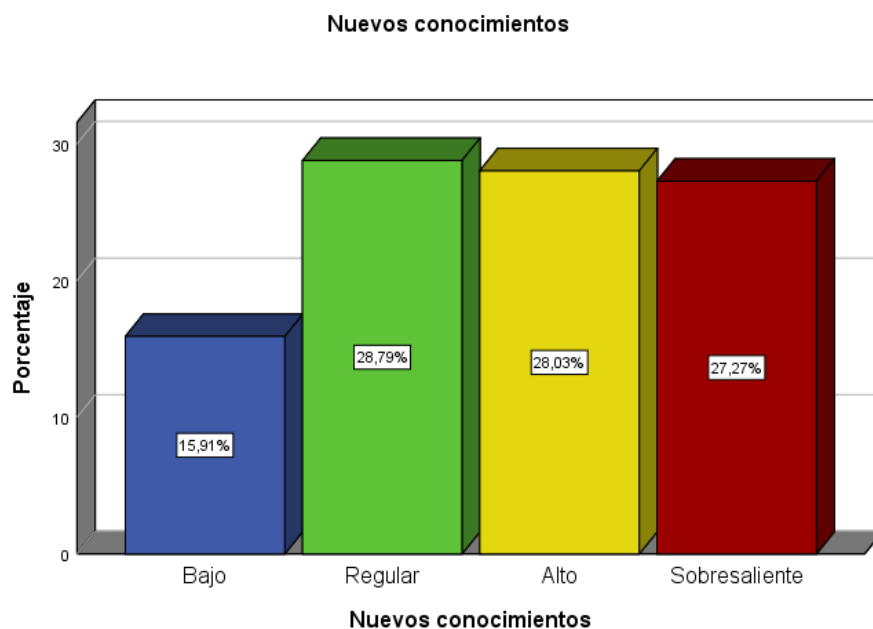


Figura 6. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 11 y en la figura N° 06, se lee que: el 15,91% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra bajo nivel en nuevos conocimientos, el 28,79% muestra regular nivel en nuevos conocimientos, el 28,03% muestra alto nivel en nuevos conocimientos y el 27,27% muestra sobresaliente nivel en nuevos conocimientos.

Tabla 12. Relación entre los conocimientos previos y nuevos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	7	5,3	5,3	5,3
	Regular	35	26,5	26,5	31,8
	Alto	56	42,4	42,4	74,2
	Sobresaliente	34	25,8	25,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

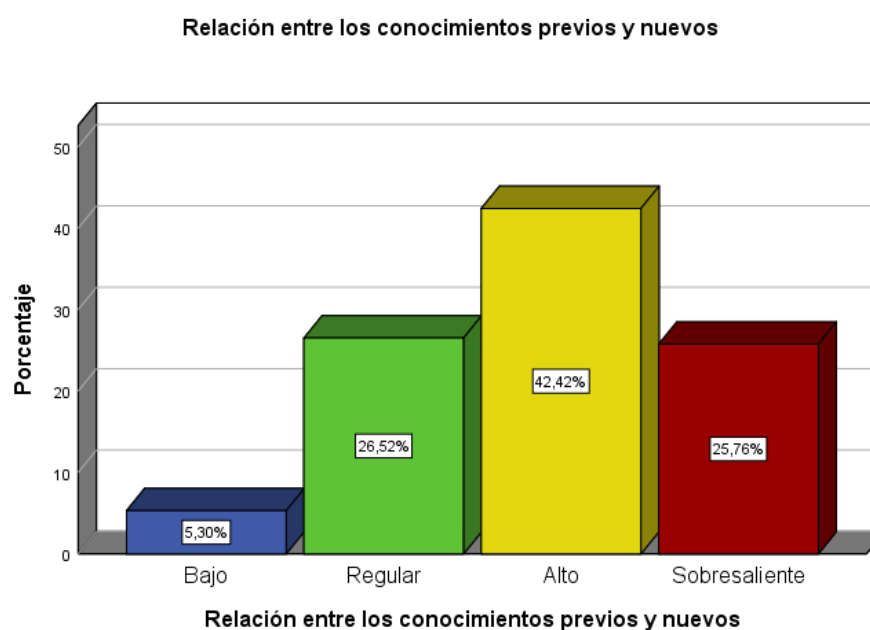


Figura 7. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 12 y en la figura N° 07, se lee que: el 5,3% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra bajo

nivel en la relación entre los conocimientos previos y nuevos, el 26,52% muestra regular nivel en la relación entre los conocimientos previos y nuevos, el 42,42% muestra alto nivel en la relación entre los conocimientos previos y nuevos y el 25,76% muestra sobresaliente nivel en la relación entre los conocimientos previos y nuevos.

Tabla 13. Aprendizaje significativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	50	37,9	37,9	37,9
	Regular	48	36,4	36,4	74,2
	Alto	24	18,2	18,2	92,4
	Sobresaliente	10	7,6	7,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Gráficamente se visualiza de la siguiente manera:

Aprendizaje significativo

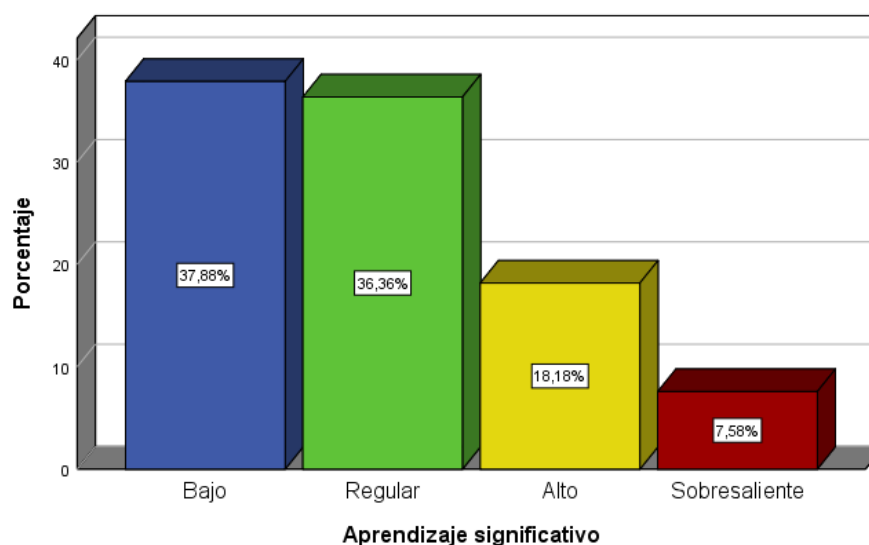


Figura 8. Elaboración propia en base al cuestionario aplicado a los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Interpretación:

En la tabla N° 13 y en la figura N° 08, se lee que: el 37,88% de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, muestra bajo nivel en aprendizaje significativo, el 36,36% muestra regular nivel en aprendizaje significativo, el 18,18% muestra alto nivel en aprendizaje significativo y el 7,58% muestra sobresaliente nivel en aprendizaje significativo.

4.1.3. Contrastación de Hipótesis

Con el apoyo del programa informático SPSS contrastamos la hipótesis planteada; en esta oportunidad realizamos la contrastación correspondiente aplicando la prueba Tau_b de Kendall, ya que se trata de variables ordinales:

Prueba de la hipótesis general

La hipótesis planteada para este trabajo es el siguiente:

Existe relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Las respectivas hipótesis estadísticas son:

Ho: No existe relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Ha: Existe relación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Determinado el nivel de significancia, en éste caso es $\alpha = 0.05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada es:

Tabla 14. Tabla cruzada Práctica lectora*Aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo				Total	
		Bajo	Regular	Alto	Sobresaliente		
Práctica lectora	Bajo	Recuento	16	3	1	1	21
		% dentro de Aprendizaje significativo	40,0%	6,4%	4,0%	5,0%	15,9%
	Regular	Recuento	12	24	7	1	44
		% dentro de Aprendizaje significativo	30,0%	51,1%	28,0%	5,0%	33,3%
	Alto	Recuento	12	17	17	4	50
		% dentro de Aprendizaje significativo	30,0%	36,2%	68,0%	20,0%	37,9%
	Sobresaliente	Recuento	0	3	0	14	17
		% dentro de Aprendizaje significativo	0,0%	6,4%	0,0%	70,0%	12,9%
Total		Recuento	40	47	25	20	132
		% dentro de Aprendizaje significativo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretación:

- El 40% de los estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico, está relacionado con los bajos niveles de práctica lectora alcanzados.
- El 51,1 % de los estudiantes que tienen un regular rendimiento académico, está relacionado con los regulares niveles de práctica lectora alcanzados.

- El 68% de los estudiantes que tienen un alto rendimiento académico, está relacionado con los altos niveles de práctica lectora alcanzados.

- El 70% de los estudiantes que tienen un sobresaliente rendimiento académico, está relacionado con los sobresalientes niveles de práctica lectora alcanzados.

Aplicando la prueba Tau_b de Kendall, se tiene:

Tabla 15. Correlaciones

			Práctica lectora	Aprendizaje significativo
Tau_b de Kendall	Práctica lectora	Coefficiente de correlación	1,000	,481**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	132	132
	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,481**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	132	132

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,000$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

La tabla 15 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0.481.

Prueba de la hipótesis específica 1

Ho: No existe relación entre el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Ha: Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Determinado el nivel de significancia, en éste caso es $\alpha = 0.05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada es la siguiente:

Tabla 16. Tabla cruzada Nivel de comprensión lectora*Aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo					Total
		Bajo	Regular	Alto	Sobresaliente		
Nivel de comprensión lectora	Bajo	Recuento	21	10	3	0	34
		% dentro de Aprendizaje significativo	52,5%	21,3%	12,0%	0,0%	25,8%
	Regular	Recuento	6	16	3	6	31
		% dentro de Aprendizaje significativo	15,0%	34,0%	12,0%	30,0%	23,5%
	Alto	Recuento	9	11	18	4	42
		% dentro de Aprendizaje significativo	22,5%	23,4%	72,0%	20,0%	31,8%
	Sobresaliente	Recuento	4	10	1	10	25
		% dentro de Aprendizaje significativo	10,0%	21,3%	4,0%	50,0%	18,9%
	Total	Recuento	40	47	25	20	132
		% dentro de Aprendizaje significativo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretación:

- El 52,5% de los estudiantes que tienen un bajo aprendizaje significativo, está relacionado con el bajo nivel de comprensión lectora que muestran.

- El 34 % de los estudiantes que tienen un regular aprendizaje significativo, está relacionado con el regular nivel de comprensión lectora que muestran.

- El 72% de los estudiantes que tienen un alto aprendizaje significativo, está relacionado con un alto nivel de comprensión lectora que muestran.

- El 50% de los estudiantes que tienen un sobresaliente aprendizaje significativo, está relacionado con un sobresaliente nivel de comprensión lectora que muestran.

Aplicando la prueba Tau_b de Kendall, se tiene:

Tabla 17. Correlaciones

			Nivel de comprensión lectora	Aprendizaje significativo
Tau_b de Kendall	Nivel de comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,342**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	132	132
Aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	,342**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	132	132

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

La tabla 17 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0.342.

Prueba de la hipótesis específica 2

Ho: No existe relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Ha: Existe relación entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Determinado el nivel de significancia, en éste caso es $\alpha = 0.05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada es la siguiente:

Tabla 18. Tabla cruzada Nivel de lector*Aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo					Total
		Bajo	Regular	Alto	Sobresaliente		
Nivel de lector	Bajo	Recuento	17	6	2	0	25
		% dentro de Aprendizaje significativo	42,5%	12,8%	8,0%	0,0%	18,9%
Regular	Regular	Recuento	5	24	0	4	33
		% dentro de Aprendizaje significativo	12,5%	51,1%	0,0%	20,0%	25,0%
Alto	Alto	Recuento	8	5	18	3	34
		% dentro de Aprendizaje significativo	20,0%	10,6%	72,0%	15,0%	25,8%
Sobresaliente	Sobresaliente	Recuento	10	12	5	13	40
		% dentro de Aprendizaje significativo	25,0%	25,5%	20,0%	65,0%	30,3%
Total		Recuento	40	47	25	20	132

% dentro de Aprendizaje significativo	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0%
---------------------------------------	---------	--------	---------	--------	--------

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretación:

- El 42,5% de los estudiantes que tienen un bajo aprendizaje significativo, está relacionado con el bajo nivel de lector que muestran.
- El 51 % de los estudiantes que tienen un regular aprendizaje significativo, está relacionado con un regular nivel de lector que muestran.
- El 72% de los estudiantes que tienen un alto aprendizaje significativo, está relacionado con el alto nivel de lector que muestran.
- El 65% de los estudiantes que tienen un sobresaliente aprendizaje significativo, está relacionado con un sobresaliente nivel de lector que muestran.

Aplicando la prueba Tau_b de Kendall correspondiente, se tiene:

Tabla 19. Correlaciones

			Nivel de lector	Aprendizaje significativo
Tau_b de Kendall	Nivel de lector	Coefficiente de correlación	1,000	,321**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	132	132
Aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,321**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	132	132

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

La tabla 19 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0.321.

Prueba de la hipótesis específica 3

Ho: No existe relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Ha: Existe relación entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

Determinado el nivel de significancia, en éste caso es $\alpha = 0.05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada correspondiente, es la siguiente:

Tabla 20. Tabla cruzada Nivel de texto escrito*Aprendizaje significativo

			Aprendizaje significativo				Total
			Bajo	Regular	Alto	Sobresaliente	
Nivel de texto escrito	Bajo	Recuento	16	5	2	0	23
		% dentro de Aprendizaje significativo	40,0%	10,6%	8,0%	0,0%	17,4%
	Regular	Recuento	3	18	2	2	25
		% dentro de Aprendizaje significativo	7,5%	38,3%	8,0%	10,0%	18,9%
	Alto	Recuento	14	14	16	4	48

	% dentro de Aprendizaje significativo	35,0%	29,8%	64,0%	20,0%	36,4%
Sobresaliente	Recuento	7	10	5	14	36
	% dentro de Aprendizaje significativo	17,5%	21,3%	20,0%	70,0%	27,3%
Total	Recuento	40	47	25	20	132
	% dentro de Aprendizaje significativo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretación:

- El 40% de los estudiantes que tienen un bajo aprendizaje significativo, está relacionado con el bajo nivel de texto escrito que muestran.
- El 38 % de los estudiantes que tienen un regular aprendizaje significativo, está relacionado con un regular nivel de texto escrito que muestran.
- El 64% de los estudiantes que tienen un alto aprendizaje significativo, está relacionado con el alto nivel de texto escrito que muestran.
- El 70% de los estudiantes que tienen un sobresaliente aprendizaje significativo, está relacionado con un sobresaliente nivel de texto escrito que muestran.

Aplicando la prueba Tau. _b de Kendall correspondiente, se tiene:

Tabla 21. Correlaciones

			Nivel de texto escrito	Aprendizaje significativo
Tau_b de Kendall	Nivel de texto escrito	Coeficiente de correlación	1,000	,337**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	132	132
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	,337**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	132	132

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017.

La tabla 16 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0.337.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de resultados

Después de realizar el procesamiento de la información la investigación entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo, la contrastación de la hipótesis es la siguiente:

De la hipótesis general. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,000$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.481.

De la hipótesis específica 1. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.342.

De la hipótesis específica 2. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.321.

De la hipótesis específica 3. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la

hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.337.

Los resultados obtenidos en algunos casos coinciden con otras investigaciones, que se han mencionado en los antecedentes, y que ratificamos a continuación:

Para (Salas, 2012), en su tesis “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León” llegó a las conclusiones:

El análisis de los fundamentos teóricos, así como los resultados metodológicos obtenidos a lo largo del trabajo, son datos que apoyan las preguntas y los objetivos de investigación que tienen como finalidad promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Los resultados del cuestionario aplicado a maestros, coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden sólo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto, lo que da respuesta a una de las preguntas de investigación la cual hace referencia a conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en que se encuentra la muestra investigada. También se pudo deducir, a partir de las encuestas aplicadas a los docentes, que las estrategias utilizadas por éstos, en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría sólo refuerzan estrategias posinstruccionales, al solicitar en su gran mayoría escritos en los cuales el estudiante plasme su opinión personal o solicitando mapas conceptuales con el fin de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, dejando de lado las estrategias preinstruccionales. Otro aspecto con el que se puede concluir, es que los docentes utilizan con mayor frecuencia las estrategias coinstruccionales y posinstruccionales, porque al solicitarle estrategias que promovieran el desarrollo de la comprensión lectora, fueron muy pocas las estrategias preinstruccionales que nombraron, ya que no mencionaron actividades que

se llevan a cabo antes de la lectura, tales como: hojear y examinar la lectura, plantear los objetivos de la lectura, o actividades que ayuden a la activación de conocimientos previos y su enlace con los conocimientos nuevos, lo anterior responde a una de las preguntas de investigación sobre las estrategias utilizadas por los docentes en el aula. Los logros obtenidos en los estudiantes de la Preparatoria No.1, de la UANL, es otro cuestionamiento realizado también en las preguntas de investigación y se pudo detectar que tienen habilidad para identificar las ideas principales en un texto, ya que así lo manifiestan los resultados encontrados durante la aplicación de la encuesta aplicada a los docentes, como también la encuesta aplicada a los propios estudiantes. Además, se pudo deducir que los estudiantes utilizan algunas estrategias preinstruccionales, al mencionar, durante la aplicación de la encuesta que acostumbran a hojear el texto, leer títulos y subtítulos, así como observar las imágenes de la lectura. También se puede concluir que los estudiantes utilizan las estrategias coinstruccionales, ya que practican el subrayado de la información más relevante, la identificación de ideas principales, así como la utilización del diccionario en palabras de significado dudoso. Por otro lado, se puede deducir que los estudiantes de la preparatoria presentan serias dificultades en relación a la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultad que debe de ser subsanada para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad. (p. 110 – 111).

(Cobo, 2018), realizó la investigación titulada: “Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José - 2008” en el programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina Simón Bolívar en la ciudad de Guayaquil. El autor llegó a la siguiente conclusión:

Demuestra que la falta de seguimiento, retroalimentación y acompañamiento en las capacitaciones docentes ha influido en la no apropiación, de parte de los maestros, de las nuevas innovaciones educativas que ha pretendido implementar la escuela San José La Salle. Ello ha contribuido a que los docentes sigan enseñando de manera arbitraria y literal, atendiendo más a la cantidad de contenidos que a la

significatividad de estos, lo cual produce una insatisfacción por parte de los estudiantes y padres de familia, porque los educandos no aprenden de manera significativa, es decir, no relacionan las nuevas ideas que les transmiten sus docentes con las ideas de anclaje que ellos poseen. Esto ha provocado que los estudiantes, a pesar de que la institución cuenta con una muy buena infraestructura y que la pensión es relativamente cómoda, se sientan poco motivados y disconformes con sus docentes y prefieran cambiarse de institución porque sienten que no aprenden en la escuela. (p. 84).

La propuesta de (Barrenzuela, 2012), en su tesis *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de quinto de Secundaria de una Institución Educativa Militar - La Perla - Callao*, plantea lo siguiente:

De acuerdo a los resultados obtenidos al analizar el procesamiento estadístico en la investigación, las conclusiones son las siguientes: Existe una relación positiva entre las variables: comprensión lectora y pensamiento crítico. Se acepta la hipótesis general. Los niveles de comprensión lectora resultaron bajos. Los niveles de pensamiento crítico resultaron altos. Existe una relación baja entre la comprensión lectora y la dimensión analizar información del pensamiento crítico. Siendo la dimensión análisis de información una de la que menos relación tiene dentro de las dimensiones del pensamiento crítico. Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y la dimensión Inferir Implicancias de pensamiento crítico. Esta es la dimensión que mayor correlación se encontró. Por tal motivo se acepta la tercera hipótesis. Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y la dimensión proponer alternativas de solución del pensamiento crítico. Es la segunda dimensión con mayor relación. Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y la dimensión argumentar posición del pensamiento crítico. Es la dimensión con menor relación. (p. 51).

(Velásquez, 2010), en su tesis “*Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Emma Dettmann - Callao*”, propone las conclusiones:

Existe una correlación positiva y significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Emma Dettmann de Gutiérrez. El rendimiento académico general de los estudiantes se encuentra en un nivel regular. Se encontró que existe un nivel de comprensión lectora independiente en los estudiantes. Por lo se rechaza la específica que señala que los estudiantes se encuentran en un nivel deficiente. Se halló que existen diferencias significas en la comprensión lectora a favor de las mujeres, estas diferencias son poco significativas estadísticamente entre varones y mujeres en la comprensión lectora. Se encontró que existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de matemática. Se observó relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Comunicación. Se encontró que existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía. Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente. (p. 64 – 65).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

A partir de los datos obtenidos del estudio realizado y de su posterior análisis e interpretación se llegó a las siguientes conclusiones:

Primera: De la hipótesis general. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,000$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre la práctica lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.481.

Segunda: De la hipótesis específica 1. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre nivel de comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.342.

Tercera: De la hipótesis específica 2. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de lector y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.321.

Cuarta: De la hipótesis específica 3. Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar

la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación directa entre el nivel de texto escrito y el aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública Luis Fabio Xammar, distrito de Santa María, año 2017. El grado de relación entre ambas variables que es de 0.337.

6.2 Recomendaciones

Primero: Poner a disposición de las autoridades, docentes y estudiantes los resultados de la investigación para realizar las acciones correspondientes para superar las dificultades encontradas.

Segundo: Fomentar en los docentes de las diferentes áreas una constancia para la práctica de la lectura compartida en las aulas de clase y fortalecer de esa manera los aprendizajes significativos.

Tercero: Capacitar a los docentes en estrategias para desarrollar sensibilización y técnicas para la lectura y procesamiento del aprendizaje significativo, mediante talleres vivenciales.

Cuarto: Los docentes de las diferentes áreas deben estar actualizados, capacitados y motivados en la gestión por competencias para desenvolverse profesionalmente en el proceso de desarrollo del Instituto.

Quinto: Compartir los resultados de la investigación con las autoridades educativas y de la Facultad de Educación de la UNJFSC para que se pueda tomar en cuenta como estrategias futuras que busquen mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

7.1 Fuentes documentales

- Andrade, G. (1997). *Tesis: Relación entre comprensión lectora y rendimiento escolar en alumnos del 1er. Grado de secundaria de un centro educativo estatal*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Barrenzuela, J. (2012). *Tesis: Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa militar - La Perla - Callao*. Lima: USIL.
- Echaiz, A. (2001). *Tesis: Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de educación de la universidad San Martín de Porres*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Hoyos, E. (2009). *Tesis: Relación entre el rendimiento ortográfico y la comprensión de lectura en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria de la ciudad de Lima*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mancco, F. (2007). *Tesis: La influencia del método de proyectos en el logro de competencias del área de Ciencia y Ambiente en el nivel Primaria de menores del Colegio Nacional Mixto Manuel González Prada de Huaycán*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Marciales, G. (2003). *Tesis: Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Milla, M. (2012). *Tesis: Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua - Callao*. Lima: USIL.
- Pineda, M. (2006). *Tesis: Comprensión lectora y rendimiento académico de los alumnos del ISPP "Teodoro Peñaloza de Chupaca - Junín"*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Ríos, J. (2009). *Tesis: Relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de ambos sexos del 3° al 5° grado de secundaria de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Salas, P. (2012). *Tesis: El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. México D. F.: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Valenzuela, R. (2007). *Tesis: Comprensión de lector y rendimiento académico en los estudiantes del primer año del conservatorio de Lima "Josafat Roel P."*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Velásquez, M. (2010). *Tesis: Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa "Emma Dettmann" - Callao*. Lima: USIL.

7.2 Fuentes bibliográficas

Alliende, F. y Condemarín, M. (1994). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo (5ta Ed.)*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N. (1993). *Prueba CLP Formas Paralelas. Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura (4ta Ed.)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Alonso, J. y Mateos, M. (1985). *Comprensión Lectora: Modelos, entrenamientos y evaluación*. Infancia y Aprendizaje.

Antonini, M. y Pino, J. (1991). *Modelos del proceso de la lectura : Descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo (2da Ed.)*. México D.F.: Editorial Trillas.

Bofarull, M.; Cerezo, M.; R., Gil; Jolibert, J.; Martínez, G.; Oller, C.; Pipkin, M.; Quintanal, F.; Serra, J.; Sole, I.; Soliva, M.; Teberosky, A.; Toleninsky y Vidal, E. (2001). *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Editorial Grao.

- Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión Lectora. (3ra Ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Camacho, R. (2007). *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México D.F.: ST Editorial.
- Carrasco, B. (2007). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Rialp.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, J. (2000). *Enseñar lengua. (6ta. Ed.)*. Barcelona: Editorial Grao.
- Catala, G.; Catala, M.; Molina, E. y Monclus, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Grao.
- Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Nueva.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: Editorial McGraw Hill.
- Facundo, L. (1999). *Fundamentos del aprendizaje significativo*. Lima: Editorial San Marcos.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Lima: Persona.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y otros. (2010). *Metodología de Investigación*. México : McGraw Hill.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: GRAO.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y Literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Latorre, M. (2010). *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad*. Lima: Editorial Marcelino Champagnat.
- Mayor, J.; Suengas, A y Gonzáles, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Milla, M. (2012). *Tesis: Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua - Callao*. Lima: USIL.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Visor.
- Pinzas, J. (1995). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Asociación de Investigación aplicada y extensión pedagógica Sofía Pinzas.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Quesada, R. (2003). *Ejercicios para elaborar mapas mentales: Guía del estudiante*. México D.F.: Editorial Limusa.
- Rodríguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Tenerife: Centro.
- Rodríguez, L. (2011). *Acerca del pensamiento crítico*. Lima: ANR.
- Sánchez, D. (1986). *Promoción de la lectura. Antología*. Lima: INIDE.
- Sánchez, D. (1986). *Promoción de la lectura. Antología*. Lima: INIDE.
- Smith, F. (1997). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje (2da Ed.)*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona: Infancia y aprendizaje.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de la lectura. (15va. Ed.)*. Barcelona: Editorial Grao.
- Torre, J. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ugarriza, N. (2006). *La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo*. Lima: Persona.
- Vieiro, P.; Peralbo, M. y García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.

7.3 Fuentes hemerográficas

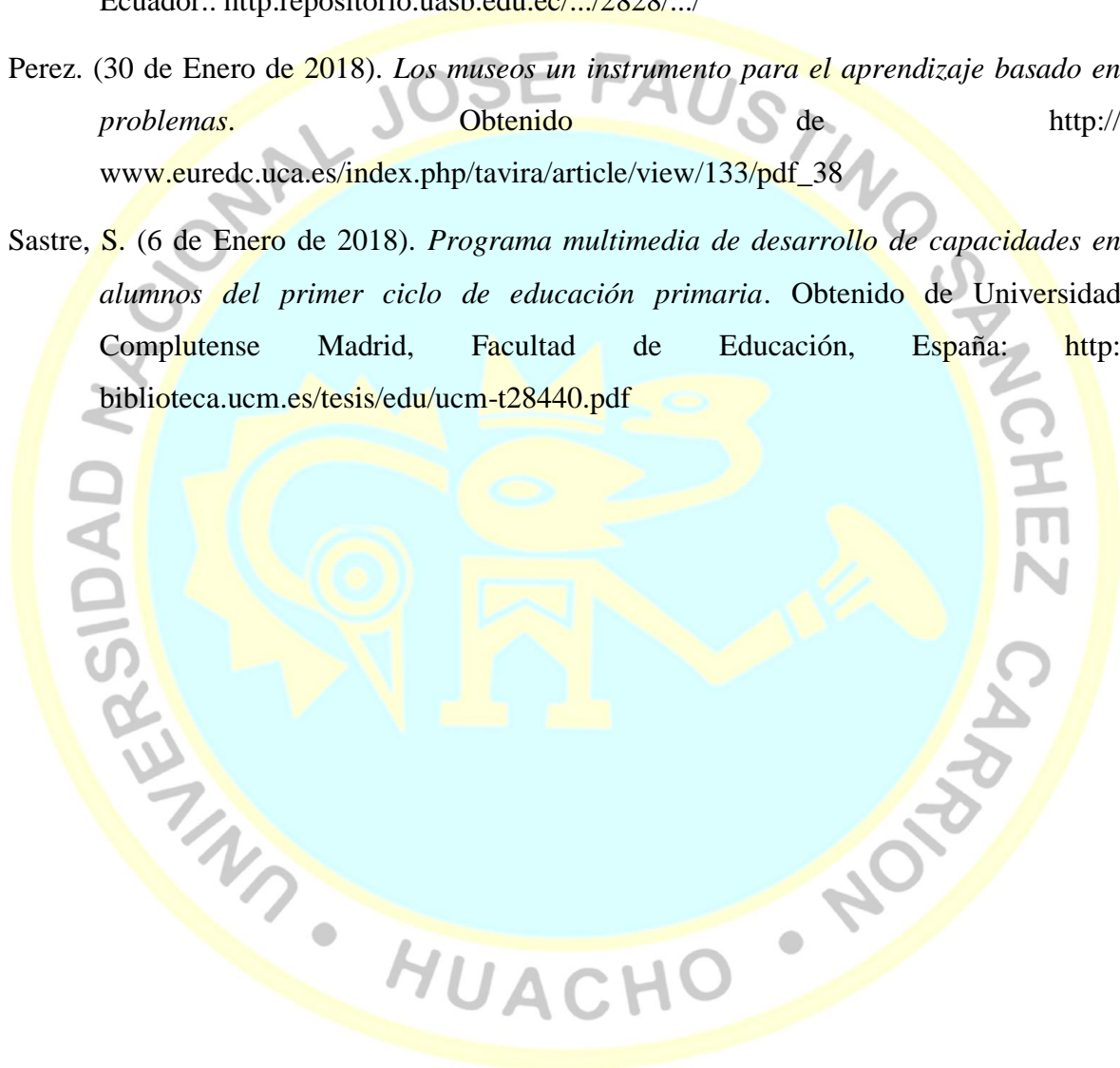
- Pinzas, J. (1987). Del símbolo al significado. El caso de la comprensión lectora. *Revista de Psicología 1*, 4 – 13.

7.4 Fuentes electrónicas

Cobo, E. (22 de Enero de 2018). *Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José*. Obtenido de Universidad Andina Simón Bolívar, Programa de Maestría en Gerencia Educativa. La Salle, de la ciudad de Guayaquil. Ecuador.: <http://repositorio.uasb.edu.ec/.../2828/.../>

Perez. (30 de Enero de 2018). *Los museos un instrumento para el aprendizaje basado en problemas*. Obtenido de http://www.euredc.uca.es/index.php/tavira/article/view/133/pdf_38

Sastre, S. (6 de Enero de 2018). *Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de educación primaria*. Obtenido de Universidad Complutense Madrid, Facultad de Educación, España: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28440.pdf>



ANEXOS

TEST DE COMPRENSION DE LECTURA Violeta Tapia Mendieta - Maritza Silva Alejos

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene fragmentos de lectura seguidas cada una de ellas, de cuatro preguntas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta, o escriba los números según las instrucciones específicas que aparecen en el texto. No escriba nada en este cuadernillo de lectura.

FRAGMENTO N° 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sudamérica, en Centro América, este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extractores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se produce variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de:

- | | |
|------------|--------------|
| a) Minas | c) arcilla |
| b) Árboles | d) minerales |

2. El ácido usado en la producción de goma es:

- | | |
|------------|----------------|
| a) Nítrico | c) clorhídrico |
| b) Acético | d) sulfúrico |

3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título para cada uno de los tres párrafos de la lectura.

En la hoja de respuesta donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número "1" en la línea de la derecha de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| a) Países | d) Extracción del látex |
| b) Localización del árbol | e) Transformación del látex |
| c) Recogiendo la goma | f) Vaciando en vasijas |

4. En su hoja de respuesta, numere a las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| a) Recogiendo el látex | c) Coagulación del látex |
| b) Mezclando el látex con agua | d) Extracción del látex |

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

INSTRUCCIONES

- A continuación, leerás algunas preguntas sobre cómo se realizan las clases en el 4° grado de educación secundaria.
- Lee con atención y cuidado cada una de ellas.
- En cada pregunta, señala con una equis (X) la casilla correspondiente a la columna que mejor represente tu opinión, de acuerdo con el siguiente código:
0= Nunca **1 = Pocas Veces** **2 = Medianamente**
3 = Muchas Veces **4= Siempre**
- Por favor, contesta todas las preguntas.
- No emplees demasiado tiempo en pensar las respuestas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas buenas ni malas.

GRACIAS POR TU TIEMPO Y COLABORACIÓN.

Nº	PREGUNTAS	Nunca (0)	Pocas veces (1)	Medianamente (2)	Muchas veces (3)	Siempre (4)
DIMENSIÓN: CONOCIMIENTOS PREVIOS						
1	¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase?					
2	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?					
3	¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase?					
4	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?					
DIMENSIÓN: NUEVOS CONOCIMIENTOS						
5	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?					
6	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?					
7	¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?					
8	¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad?					
DIMENSIÓN: RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS						
9	¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?					
10	¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?					
11	¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?					
12	¿Considero lo aprendido como útil e importante?					

Dr. JORGE ALBERTO PALOMINO WAY
ASESOR

M(o) CARLOS ALBERTO GUTIERREZ BRAVO
PRESIDENTE

M(a) FELIPA HINMER HILEM APOLINARIO RIVERA
SECRETARIO

M(o) REGULO CONDE CURIÑAUPA
VOCAL