

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN LECTORA Y
ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO EN
ALUMNOS DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE COLEGIOS
PÚBLICOS Y PRIVADOS DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con
mención en Dificultades de Aprendizaje

Jania Elizabeth Jaimes Soncco

ASESORES

Dr. Carlos Ponce Díaz

Mg. Sonia Villarán Rodríguez

JURADO

Mg. Meybol Calderón Falcón

Mg. Carlos Arbaiza Meza

LIMA PERÚ

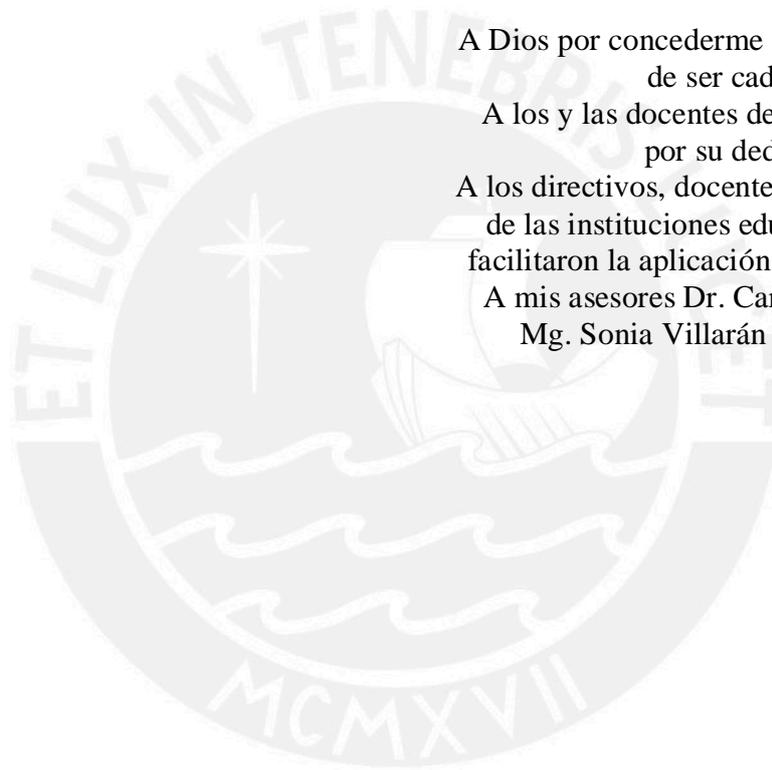
2014

RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN LECTORA Y
ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO EN
ALUMNOS DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE COLEGIOS
PÚBLICOS Y PRIVADOS DE LIMA METROPOLITANA



AGRADECIMIENTO

A Dios por concederme el privilegio
de ser cada día mejor.
A los y las docentes de la Maestría
por su dedicada labor.
A los directivos, docentes y alumnos
de las instituciones educativas que
facilitaron la aplicación del estudio.
A mis asesores Dr. Carlos Ponce y
Mg. Sonia Villarán por su sabia
conducción.



DEDICATORIA

A mis padres por su paciente apoyo y amoroso sustento.



TABLA DE CONTENIDO

	Páginas
TÍTULO	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DEDICATORIA	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
INDICE DE CUADROS O TABLAS	viii
INDICE DE FIGURAS O DIBUJO	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Formulación del problema	16
1.1.1. Fundamentación del problema	16
1.1.2. Formulación del problema específico	19
1.2. Formulación de objetivos	19
1.2.1. Objetivo general	19
1.2.2. Objetivos específicos	20
1.3. Importancia y justificación del estudio	21
1.4. Limitaciones de la investigación	22
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1. Antecedentes del estudio	23
2.1.1. Estudios sobre atribuciones causales	24

2.1.2. Estudios sobre comprensión lectora	26
2.2. Bases científicas	28
2.2.1. Comprensión lectora	28
2.2.1.1. Antecedentes históricos	28
2.2.1.2. Concepto y características	33
2.2.1.3. Procesos cognitivos de la comprensión lectora	35
2.2.1.4. Niveles de comprensión lectora	47
2.2.1.5. Problemática de la lectura en el sistema educativo peruano	53
2.2.2. Estilos atributivos	57
2.2.2.1. Antecedentes históricos	57
2.2.2.2. Atribuciones causales	60
2.2.2.3. Estilos atribucionales de éxito y fracaso	63
2.2.2.4. Estilos atribucionales en el ámbito académico	66
2.2.3. La adolescencia como etapa de desarrollo	69
2.3. Definición de términos básicos	70
2.4. Formulación de hipótesis	71
2.4.1. Hipótesis general	71
2.4.2. Hipótesis específicas	71

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. Enfoques de la investigación	73
3.2. Tipo y diseño de investigación	73

3.3. Población y muestra	74
3.4. Operacionalización de variables	75
3.4.1. Variables correlacionadas	75
3.4.2. Variables controladas	76
3.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	77
3.5.1. Cuestionario de Estilos Atributivos – EAT	77
3.5.2. Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora ECLE-3	80
3.6. Procedimientos de recolección de datos	81
3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	81
CAPÍTULO IV RESULTADOS	
4.1. Presentación de resultados	83
4.2. Análisis de datos	83
4.2.1. Resultados descriptivos de la investigación	84
4.2.1. Resultados para la contrastación de las hipótesis	91
4.3. Discusión de resultados	97
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	
5.1. Conclusiones	103
5.2. Sugerencias	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	114

ÍNDICE DE CUADROS O TABLAS

	Páginas
1. Clasificación bidimensional de las atribuciones causales	60
2. Taxonomía tridimensional de las atribuciones causales	61
3. Género y tipo de colegio de los alumnos participantes de la muestra de estudio	74
4. Edad y sexo de los alumnos participantes de la muestra de estudio	75
5. Operacionalización de las variables	76
6. Repitencia en los Niveles Primaria y Secundaria de los participantes del estudio	84
7. Percepción del motivo de la repitencia de los participantes del estudio	85
8. Motivos brindado por los participantes del estudio como explicación de sus bajas notas	85
9. Motivos brindados por los participantes del estudio como explicación de sus altas notas	86
10. Análisis de ítemes del Cuestionario de Estilos Atribucionales (EAT)	87
11. Análisis de ítemes de la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora	87
12. Estadística descriptiva y prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov [Corrección de significación de Lilliefors] de la variable comprensión lectora	88
13. Estadística descriptiva y prueba de normalidad de Kolmogorov-	90

Smirnov [Corrección de significación de Lilliefors] de la variable estilos atribucionales	
14. Correlaciones de Spearman entre la comprensión lectora y los estilos atribucionales en escolares de tercer año de secundaria de Lima Metropolitana	92
15. Contrastación de la comprensión lectora en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según sexo	93
16. Contrastación de los estilos atribucionales en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según sexo	94
17. Contrastación de la comprensión lectora en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según tipo de institución educativa	95
18. Contrastación de los estilos atribucionales en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según tipo de institución educativa	97
A1. Análisis de fiabilidad Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito	114
A2. Análisis de fiabilidad Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	114
A3. Análisis de fiabilidad Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad	115
A4. Análisis de fiabilidad Escala 4: Atribución del fracaso al profesor	115

A5. Análisis de fiabilidad Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo	116
A6. Análisis de fiabilidad Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	116
A7. Análisis de fiabilidad Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad	117
B1. Análisis de fiabilidad de los elementos de la Sub Prueba Comprensión de Textos I	118
B2. Análisis de fiabilidad de los elementos de la Sub Prueba Comprensión de Textos II	119
C1. Porcentaje de errores y aciertos en la Prueba de Comprensión de textos Expositivos I: Relaciones semánticas	126
C2. Porcentaje de errores y aciertos en la Prueba de Comprensión de textos Expositivos II: Estructuras textuales	128

ÍNDICE DE FIGURAS O DIBUJOS

	Páginas
1. Elementos fundamentales de la comprensión lectora	32
2. Esquema de la estructura descriptiva	44
3. Esquema de la estructura de causalidad	45
4. Esquema de la estructura de comparación	45
5. Esquema de la estructura problema solución	46
6. Esquema del diseño descriptivo correlacional	74



RESUMEN

El presente estudio pretende ampliar el conocimiento sobre las variables cognitivo-motivacionales referidas al lector; su objetivo principal fue examinar la relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, de corte transversal. Se aplicaron dos instrumentos, la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora (ECLE – 3) y el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT), en una muestra intencional de 208 alumnos de tercero de secundaria, de los cuales 72 pertenecen a instituciones educativas particulares y 136 a instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. Los resultados señalan que el rendimiento en comprensión lectora se relacionó significativamente, en sentido negativo, con los estilos de atribución del fracaso al profesor y la externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; además, se encontraron diferencias significativas en el rendimiento en comprensión lectora entre alumnos de tercer año de secundaria de instituciones estatales y particulares, a favor de los segundos. De acuerdo a los resultados se concluye que a mayor presencia de estilos atribucionales que refieren los fracasos académicos a factores ajenos a sí mismos, se tiende a mostrar menor rendimiento en comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, estilos atribucionales, motivación escolar.

ABSTRACT

This work intends to broaden the knowledge about the cognitive-motivational variables referred to the reader; the main objective was to test the relation between reading comprehension and causal attributions. We use a descriptive correlational design in this cross-sectional study. Two tests were applied, the Reading Comprehension Competences Assessment Test (ECLE - 3) and the Attributional Style Questionnaire (EAT), in a purposive sample of 208 third grade high school students, 72 students were from private schools and 136 were from public schools in Lima city. The results show that the reading comprehension performance relates significantly, in the negative direction, to the attribution of failure to professor and the outsourcing – uncontrollability of academic failure by the attribution to bad luck; besides, statistically differences were found on reading comprehension performance considering public and private schools, in favor of private school students. In light of the outcome, it follows that in greater presence of causal attributions that explain the academic failure using factors outside oneself, it tends to display lower reading comprehension outputs.

KEY WORDS: Reading comprehension, attributional styles, school motivation

INTRODUCCIÓN

La situación de la comprensión lectora entre los escolares peruanos es crítica, pues aunque se ha producido un incremento sostenido en el rendimiento durante los últimos años, según pruebas internacionales, un porcentaje pequeño de ellos alcanza niveles de comprensión que les permitan superar las exigencias de la actual era de la información. Frente a esta realidad, se planteó la necesidad de ampliar el conocimiento sobre el complejo proceso que implica la comprensión lectora, focalizando la investigación en la dimensión del lector. Dentro del grupo de factores relativos al sujeto, se eligió el grupo de variables motivacionales, específicamente las atribuciones causales, puesto que otros investigadores han reportado su valor predictivo en situaciones académicas. Por lo tanto, el objetivo principal consistió en establecer si existe relación entre la comprensión lectora y las explicaciones de las causas de los éxitos y fracasos en los estudios. La importancia de los resultados consiste en su contribución al conocimiento sobre los factores condicionantes de la comprensión lectora.

En el primer capítulo, se presenta la descripción de la realidad problemática que originó el cuestionamiento presentado en la formulación del problema, al que se pretende responder en el estudio. Se establece el objetivo general y los objetivos específicos, así como se sustenta la importancia del estudio y se clarifican las limitaciones de la investigación.

El segundo capítulo consiste en la presentación de las investigaciones previas relacionadas al tema de estudio, el marco teórico, en el que se desarrollan los elementos esenciales de las teorías explicativas de las variables de estudio, la definición de los términos básicos y la formulación de hipótesis.

El capítulo III desarrolla la metodología utilizada en la investigación. Se presenta el enfoque de la investigación, el tipo de diseño de investigación, se describe la técnica utilizada para seleccionar la muestra y cómo está compuesta. Luego, se consigna la operacionalización de las variables de estudio utilizando la matriz de operacionalización. A continuación, se hace mención de los instrumentos y el procedimiento utilizados para la recolección de los datos. Finalmente, se consignan las técnicas utilizadas en el análisis estadístico de los datos.

Los resultados de la investigación se presentan en el capítulo IV, en primer lugar se realiza el análisis de los resultados descriptivos, luego se analizan los resultados del contraste de hipótesis. El capítulo termina con la discusión de los resultados obtenidos.

En el capítulo final se consignan las conclusiones del estudio y las sugerencias propuestas para futuras investigaciones.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1 Formulación del Problema

1.1.1. Fundamentación del problema

El desarrollo de las habilidades instrumentales del aprendizaje, en especial el logro de un nivel esperado de comprensión lectora, es el resultado del dominio de una serie de procesos lingüísticos y cognitivos, realizados con esfuerzo sostenido y dirigido por la voluntad del lector. La comprensión lectora es más que una actividad automática de decodificación, por lo tanto su práctica requiere que el lector posea tanto habilidades psicolingüísticas y cognitivas como motivación y actitudes afectivas positivas.

Actualmente, se considera al lenguaje escrito como la base de la producción y el mantenimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos que sustentan el correcto funcionamiento de las sociedades humanas. En plena era del conocimiento y la información, es ineludible la necesidad de manejar las competencias para el manejo y procesamiento adecuado de los datos, que

puedan ponernos en contacto con la realidad que nos rodea; evitando el error de pensar que el fácil acceso a grandes fuentes de información basta para solucionar los problemas, puesto que dichos bancos de información sólo son útiles a los que saben leer y comprender la información (Marina, 2005).

García (2006, p. 44) afirma que “la lectoescritura proporciona el armazón que estructura y el cemento que integra a las sociedades humanas avanzadas”. En tal sentido, los organismos gubernamentales alinean la organización de sus sistemas educativos en torno al logro de objetivos que reflejen el desarrollo de tales habilidades instrumentales, y en especial de la comprensión lectora. La educación es el medio por el cual se pretenden compensar las desigualdades generadas por los factores sociales y económicos que configuran la vida de un país. Por tal motivo, en la etapa educativa conocida como educación regular básica, que abarca desde el ingreso a la escolaridad hasta el nivel secundario, se articulan metas de desarrollo de competencias que signifiquen el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimiento. Una de las habilidades instrumentales cuya adquisición potenciará y determinará el éxito académico, es la comprensión lectora. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones específicas en lectura y comprensión lectora señalan el estado deficitario de tales habilidades en poblaciones desfavorecidas que a pesar de dominar los procesos de decodificación fracasan en extraer el mensaje contenido en el texto, evidenciándose así la complejidad y el reto que significa el dominio de la lectura. Tal fenómeno es conocido como “analfabetismo funcional”, y sus causas se explican mayormente por una concepción errónea de la lectura

(García 2006). Después de haberse publicado los pobres resultados respecto a las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de educación básica regular de nuestro país realizada por organismos internacionales, es inevitable centrar la atención en conocer más a fondo la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario.

La comprensión lectora es una habilidad considerada como un proceso de alto nivel desde el enfoque cognitivo de la lectura. Para leer comprensivamente una persona debe poner en marcha distintos procesos lingüísticos y cognitivos, y además hacer uso de estrategias. Debido a la complejidad y naturaleza de los procesos que se activan cuando se lee comprensivamente surge la interrogante de considerar aquellas variables que activan una conducta y la mantienen hasta su terminación, es decir, los aspectos motivacionales.

Las atribuciones causales son consideradas como variables motivacionales, y son definidas como la interpretación que el sujeto hace de las razones de su fracaso o de su éxito. Se considera que, de acuerdo al modo en que se dan estas interpretaciones se configuran los estilos atribucionales. Algunos autores proponen que existe un estilo adaptativo y otro negativo (Valle et al. 1998; Navarro, 2007). Adicionalmente, se ha planteado la relación existente entre el estilo negativo y el bajo rendimiento académico (Moreano, 2005; Gonzales et al., 1996).

Algunos investigadores consideran que las variables motivacionales y afectivas están implicadas en el rendimiento académico, puesto que intervienen como activadoras de la conducta (Moreano, 2005, Ugartetxea, 2001; Valle, Canabach, Núñez & Gonzáles, 1998). Por otro lado, se considera que la comprensión lectora es un determinante del aprendizaje escolar, de modo que influye directamente en el rendimiento académico (Risso, Pelarbo & Barca, 2010; Anaya 2005; García & Fernández, 2008). Es por ello, que consideramos posible plantearnos la tarea investigar la relación entre comprensión lectora y las variables afectivo motivacionales.

1.1.2. Formulación del problema específico

En la presente investigación se busca identificar la relación que existe entre el rendimiento en comprensión de lectura y las atribuciones de éxito y fracaso que presentan los alumnos del nivel secundario, respondiendo la pregunta:

¿Qué relación hay entre la comprensión lectora y los estilos atributivos para el éxito y el fracaso en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana?

1.2 Formulación de Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Diagnosticar la relación entre la comprensión lectora y los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.

1.2.2. Objetivos específicos

- 1) Especificar la relación entre los puntajes obtenidos en la comprensión de textos expositivos y los puntajes obtenidos en las escalas de los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.
- 2) Examinar el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos en comparación con las alumnas de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.
- 3) Examinar los estilos atribucionales de los alumnos en comparación con las alumnas de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.
- 4) Comparar el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública en relación a los alumnos de colegios de gestión privada de Lima Metropolitana.
- 5) Comparar los puntajes obtenidos en las escalas de los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública en relación a los de colegios de gestión privada de Lima Metropolitana.

1.3 Importancia y justificación del estudio

El presente estudio tiene como propósito contribuir en la profundización del conocimiento teórico acerca de los factores relacionados con la comprensión

lectora en alumnos del nivel secundario, enfocándose en los estilos atribucionales con los cuales los alumnos explican su éxito o fracaso académico y la relación que puede existir con los niveles de rendimiento en comprensión lectora. Durante los últimos años, la mayor parte de estudios en comprensión lectora han girado en torno a variables cognitivas, esto debido al auge de la perspectiva cognitiva en el campo del aprendizaje y de las dificultades de aprendizaje. De tal modo, se han propuesto modelos teóricos que dirigen la valoración del proceso lector y las medidas correctivas o remediales en caso de encontrarse dificultades. Sin embargo, cuando reflexionamos acerca de lo que sucede en el interior del lector cuando está realizando tareas de lectura comprensiva, es inevitable considerar que, además de las variables cognitivas, el sujeto hace uso de otros procesos psicológicos que están asociados a la meta de mantener enfocados los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora desde que se inicia la tarea hasta que se finaliza.

La investigación en educación, en su propósito de comprender mejor al “sujeto que aprende”, considera que éste debe ser un sujeto motivado. Se ha planteado que el desempeño y el rendimiento académico son influidos por la motivación del estudiante, encargada de regular las creencias y valores que el estudiante presenta ante su expectativa de logro frente a una tarea académica (Bravo, 2009). Es inevitable, entonces, considerar de importancia el estudio de uno de los principales constructos de la motivación escolar, como son las

atribuciones causales, en relación al rendimiento académico, y en nuestro caso, al rendimiento lector en los aspectos de comprensión.

1.4 Limitaciones de la Investigación

Una de las principales limitaciones del presente trabajo es la imposibilidad de generalizar los resultados encontrados para la población de Lima Metropolitana, puesto que la población del estudio se circunscribe a una muestra específica. Siendo la realidad de nuestra ciudad tan heterogénea respecto a factores sociales, económicos y culturales, son necesarios tratamientos muestrales que aseguren la representatividad de la población. Aunque tal objetivo no es el caso del presente estudio, esperamos que los resultados encontrados sirvan de estímulo para el desarrollo de futuras investigaciones con tratamiento más probabilístico.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes internacionales

Valle et al. (1998) quisieron validar un modelo cognitivo-motivacional para explicar los factores relacionados al fracaso académico en estudiantes universitarios. La muestra de su estudio fue por conglomerados y estuvo conformada por 614 estudiantes universitarios. Diseñaron un cuestionario específico para la investigación, y también utilizaron el «Cuestionario del Proceso de Estudio» (C.P.E.) –*Study Process Questionnaire (SPQ)*–, elaborado por Biggs. Entre sus conclusiones señalaron que las variables atribuciones externas, atribuciones internas, autoconcepto y rendimiento previo se pueden considerar determinantes del rendimiento académico.

O’Sullivan y Howe (1996) tuvieron el propósito de estudiar las atribuciones causales sobre la lectura en poblaciones de nivel socioeconómico bajo. La población de estudio estuvo conformada por familias de bajos recursos económicos. Participaron 513 estudiantes de 3°, 6° y 9° grados, y un padre de cada niño. Los estudiantes y los padres, independientemente, señalaron siete

variables causales del desempeño óptimo o pobre: esfuerzo, habilidad intelectual, gusto por la lectura, el profesor, ayuda en casa, dificultad del material de lectura y suerte. Los resultados muestran que las atribuciones de los estudiantes que están relacionadas a su desempeño lector son: atribuciones a la habilidad, gusto por la lectura y ayuda en casa. Además, las atribuciones de los padres se relacionan con las atribuciones de los estudiantes. Se observó que cuando las calificaciones escolares aumentan, los estudiantes se enfocan más en sí mismos y menos en otros, respecto a su rendimiento lector.

Ante la escasez de estudios que correlacionen ambas variables, se presenta la revisión de investigaciones acerca de las variables de estudio por separado.

Wagner, Spratt, Gal y Paris (1989), realizaron estudios a gran escala sobre alfabetización y lectura en Marruecos. Uno de esos estudios describe el conocimiento metacognitivo de habilidades y estrategias de lectura, las atribuciones causales y las concepciones de lo que es un buen lector, en relación con el desempeño lector de escolares. Realizaron el seguimiento a 350 niños del primer grado durante cinco años, y a 464 niños de quinto grado por un periodo de tres años. Entre los resultados, se observó que la metacognición y las atribuciones causales predijeron la varianza del rendimiento lector; específicamente en niños de 7° grado. Finalmente, se señala que este fue uno de los primeros estudios cuyos resultados muestran que la metacognición y otras variables cognitivas afectan la lectura de los niños.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Matalinares y colaboradores (2010) estudiaron la relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima. La muestra se compuso de 364 sujetos, alumnos de 4° y 5° grado de educación secundaria, a quienes aplicaron el Cuestionario de Estilos Atribucionales propuesto por Alonso y Sánchez adaptado por Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009), y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb, adaptado por Ecurra. Se comprobó que existe relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos atribucionales.

Delgado, Ecurra, Atalaya, Pequeña, Cuzcano, Álvarez y Rodríguez, realizaron el año 2010 un estudio descriptivo comparativo respecto a la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. El muestreo se hizo por conglomerados en dos etapas, la muestra estuvo conformada por 613 participantes pertenecientes a las siete UGEL de Lima Metropolitana. En esta oportunidad se creó la Prueba de Comprensión Lectora DET, la cual consta de 5 subtest cada uno con 9 ítems, que se presentan en complejidad creciente y evalúan la comprensión lectoral literal e inferencial. Los resultados obtenidos son similares a los del estudio anterior: existe diferencia significativa en el rendimiento de la comprensión lectora literal e inferencial entre los alumnos de instituciones no estatales y los de

instituciones estatales, a favor de los primeros. En este estudio tampoco se encontraron diferencias referidas al sexo de los estudiantes.

Delgado et al. (2009), también realizaron un estudio descriptivo comparativo en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales. La muestra estuvo compuesta por 679 alumnos pertenecientes a las siete UGEL de Lima Metropolitana. Para efectos del estudio se creó la Prueba de Comprensión Lectora de Delgado, Escurra y Torres – DET – para alumnos de tercero de secundaria. Dicho instrumento está constituido por cuatro subtest, con ítems presentados en nivel de complejidad ascendente y referidos a la evaluación de la comprensión lectora literal e inferencial. Los resultados señalaron que el desempeño lector en los alumnos de instituciones no estatales es mayor que la de sus compañeros de instituciones estatales. Por el contrario, al considerar el sexo de los estudiantes no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento.

El 2009, Martínez presentó un estudio exploratorio acerca de la autopercepción social y las atribuciones cognoscitivas de estudiantes de bajo rendimiento académico en la ciudad de Arequipa. La muestra del estudio estuvo conformada por 136 estudiantes de ambos sexos, de primero a quinto de secundaria, con edades de 12 a 16 años provenientes de tres colegios de diferente estrato social. Para la recopilación de los datos se diseñaron y aplicaron instrumentos de estudio cualitativo como grupos de discusión,

cuestionario de atribuciones causales, en el que se incluyeron preguntas abiertas, y un test de frases incompletas. Los resultados del análisis del sistema autoperceptivo de los estudiantes con bajo rendimiento académico, indican la presencia de los siguientes factores: una combinación de locus de control externo y desesperanza, baja motivación para el estudio y para su desarrollo personal. Adicionalmente, se identificó dificultad en las relaciones interpersonales con sus padres, profesores y compañeros de clase.

Canales (2007) aplicó un programa experimental para el mejorar la comprensión lectora en niños de 4°, 5° y 6° de primaria y de 1° y 2° de secundaria de la zona urbana del Callao. La muestra estuvo compuesta por 46 niños elegidos. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Inteligencia de la Escala Weschler Revisado, la Prueba de Comprensión Lectora CLP de Condemarín, Allende y Milicic, formas A y B, y el Test Cloze. Las conclusiones de su estudio corroboran la efectividad de los programas de intervención en la adquisición de las habilidades de comprensión lectora.

Delgado y Col. (2005) estudiaron el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria. La muestra estuvo compuesta por 780 niños de 4°, 5° y 6° de primaria. Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas correspondientes al 4°, 5° y 6° grado de Primaria de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – Forma A. Al concluir la investigación, se observó un desarrollo de la comprensión sin diferencias entre niños y niñas. En 5° grado se observó que

en los colegios estatales los niños tuvieron un rendimiento significativamente superior al de las niñas. En 6° grado de primaria encontraron diferencias en el rendimiento de los niños según su colegio de procedencia, y en este grado el rendimiento en comprensión lectora de las niñas superó significativamente al de los niños.

Moreano (2005, Lima) propuso investigar si el autoconcepto académico, las atribuciones de éxito o fracaso y el rendimiento académico están relacionados. La muestra de su estudio estuvo conformada por 284 estudiantes de 5° y 6° grado de primaria. Utilizó la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS) y calificaciones escolares de las áreas curriculares de matemáticas y comunicación integral. Se evidenció que los niños no diferenciaron el esfuerzo de la habilidad para explicar su éxito. Se concluye afirmando que las variables estudiadas están relacionadas, los participantes evidenciaron autoconcepto favorable, locus de control interno, y explicaron su éxito por causas internas.

2.2 Bases científicas

2.2.1 Comprensión Lectora

2.2.1.1 Antecedentes históricos

La lectura es un área de estudio con antecedentes históricos de larga data.

Romero y Gonzáles (2001) consideran dos etapas generales respecto al desarrollo de la investigación y los planteamientos teóricos de la lectura.

La primera etapa abarca la actividad científica realizada antes de los años setenta, caracterizada por los estudios teóricos de los procesos del acto lector, especialmente los procesos perceptivos y los procesos de comprensión lectora, y los estudios aplicativos acerca de la metodología de enseñanza y la intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura. En el transcurso de esta primera etapa, la lectura fue conceptualizada en términos de decodificación y lectura oral; mientras que a la comprensión lectora se le atribuyó un carácter activo, asemejándola a los procesos de pensamiento y razonamiento, con errores explicados por fallas en la comprensión del material durante la lectura, y relacionada a aspectos de vocabulario, memoria verbal de corto plazo y conocimientos previos.

En los años sesenta, se creía que la comprensión lectora era el resultado directo de una buena decodificación, por lo que la enseñanza se centraba en la ejercitación y práctica por parte del alumno; mientras que los maestros debían enseñar, evaluar y reforzar conocimientos y destrezas secuenciales a lo largo de toda la escolaridad. Se esperaba que la comprensión se diera de manera directa, pero el hecho que muchos alumnos que decodificaban adecuadamente seguían sin comprender lo que leían, echó por tierra esta concepción de la comprensión lectora (Lúcar & Villarán, 2008).

La segunda etapa, que abarca desde los años setenta hasta la actualidad, surgió gracias a la influencia de los avances en las áreas de Psicología Cognitiva, Informática y Práctica Educativa. En las décadas de los setenta

y ochenta aparecen teorías explicativas de cómo se aprende a leer y comprender, y de los mecanismos que hacen posible tal situación. La lectura se conceptualiza como un proceso de reconocimiento y comprensión, con una arquitectura funcional organizada en niveles de procesamiento relacionados temporalmente y con modos particulares de conexión entre sí. Haciendo posible, de tal modo, “la explicación de cómo el lector construye el significado global del texto” (Romero & González, 2001).

Respecto a la investigación, se dieron grandes cambios, las variables que predominan son cognitivas y metacognitivas, orientadas al conocimiento del sujeto sobre lo que es leer y comprender y sobre la regulación del conocimiento; las medidas se toman con pruebas cualitativas en vez de instrumentos estandarizados. La naturaleza de los estudios también cambia, se utilizan estudios cualitativos, longitudinales y causales. Por último, en el ámbito de lo aplicado, se incrementa la cantidad de investigaciones que prueban la eficacia de programas de instrucción en la mejora de los problemas de aprendizaje de la lectura y de comprensión lectora. Respecto a este último aspecto, se distinguen los programas de instrucción en comprensión lectora inducida desde el texto, caracterizadas por girar en torno a ayudas extratextuales que facilitan la labor sin alterar la estructura del texto, o por ayudas intratextuales que alteran la estructura del texto pero que facilitan la comprensión; y los programas de instrucción en comprensión lectora inducida desde las estrategias del lector, algunos

de los cuales enfatizan el dominio de la estructura y organización de los textos enseñando al sujeto a identificar el plan de organización que el escritor utiliza para diseñar el texto, mientras que otros promueven el uso de estrategias de control, metacognitivas o de supervisión entrenando al sujeto para resumir periódicamente, plantearse preguntas sobre lo leído, aclarar confusiones y a hacer predicciones (Romero & González, 2001).

Actualmente, se asume que el leer es el proceso por el cual se comprende el lenguaje escrito en el que intervienen directamente el lector y el texto. La lectura es vista como un proceso a través del cual, el lector elabora mentalmente un significado e interpretación personal mediante la construcción y verificación de hipótesis en base a la información ofrecida por el texto, obtenida a partir de signos gráficos y significados, cuyo desarrollo implica diversas actividades como: descifrar signos lingüísticos, construcción de una representación mental de palabras, acceso a los significados de las palabras, designación de un valor lingüístico a las palabras según el contexto, construcción del significado de la frase, integración del significado en un contexto según el texto; y la interacción de las experiencias y conocimientos previos del lector. Incluyendo, además, un objetivo o finalidad que guíe la actividad lectora (Lúcar & Villarán, 2008; Romero & González, 2001).

Durante los últimos años, las investigaciones han ido más allá del procesamiento del discurso, surgiendo la línea aplicada de investigación e intervención en evaluación – intervención en comprensión lectora. De tal

forma que en la investigación se consideran tres elementos o dimensiones fundamentales: el lector, en sus aspectos de capacidades, conocimientos y estrategias que presenta para la lectura; el texto, que puede ser cualquier estímulo factible de ser leído, sus características y modalidad de presentación; y la actividad de comprensión que realiza el lector sobre el texto, considerando básicamente los propósitos lectores, los procesos que se llevan a cabo durante la tarea de lectura y los resultados, de aprendizaje y experiencia, que se generan para el lector. Todas las dimensiones deben entenderse en el marco de un contexto sociocultural (Snow & Sweet, 2003; citados por García, 2006). En el siguiente gráfico se presenta un esquema de los elementos fundamentales de la comprensión lectora:

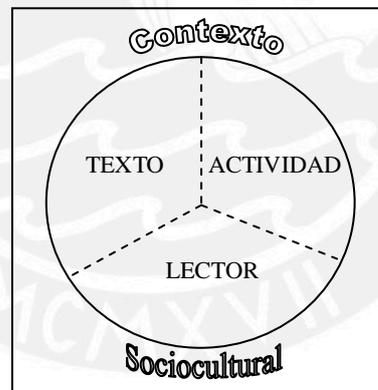


Figura 1. Elementos fundamentales de la comprensión lectora
Adaptado de García, 2006, p. 49.

2.2.1.2 Concepto y características

La comprensión lectora es un proceso a través del cual la persona que lee elabora significados en su interacción con el texto (Anderson & Pearson, 1984, citados por Lúcar & Villarán, 2008).

También se entiende por comprensión lectora, la capacidad de un individuo para comprender la información que aportan los textos, realizar inferencias que vayan más allá de lo expuesto e integrar conocimientos nuevos en la memoria del lector (Ramos, Galve, Dioses, Abregú & Alcántara, 2010).

Pinzás (2001), considera a la lectura como proceso constructivo: el lector va construyendo en su mente un modelo del texto, al cual le otorga un significado personal. Por lo tanto, el lector asume un papel activo, reaccionando frente a la información propuesta por el texto imaginando, interpretando o armando una idea de lo que podría significar; para lo cual se apoya en la comprensión textual.

La lectura también posee un carácter interactivo, pues la información almacenada del lector es utilizada para complementar o contrastar la información del texto, generándose una interacción cuyo resultado es el incremento del conocimiento que posee el lector. Es necesario resaltar lo siguiente: el texto no contiene el significado sino es el lector quien

atribuye los significados a partir de la información que provee el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos, y sus destrezas para interpretar, completar y determinar el significado. El carácter interactivo de la lectura se da también a nivel interno en el sujeto, pues al leer se produce la integración de diferentes fuentes de información para llegar a extraer el significado del texto, haciendo uso de la información ortográfica, gramatical, léxica, sintáctica, semántica y pragmática que el lector tiene sobre el lenguaje escrito. De modo tal, cuando alguna de las fuentes falla en proveer la información necesaria, el lector puede recurrir a otra fuente para compensar la falencia (Pinzás, 2001).

Además, la lectura se caracteriza por ser un proceso estratégico, el lector competente debe ser capaz de adaptar su actividad lectora de acuerdo al tipo de texto al que se enfrenta. En tal sentido, el lector flexibiliza sus métodos y ritmos de lectura de acuerdo al propósito por el que lee, la naturaleza del material, su familiaridad con el tema, el género del texto y según el nivel de comprensión que esté logrando del texto (Pinzás, 2001).

Una última consideración conceptual de la lectura se refiere a ella como un proceso metacognitivo. El lector que está al control de su lectura puede ser flexible, de modo que al evaluar su proceso lector tome decisiones que aseguren el logro del objetivo lector. Presseissen (citada por Pinzás, 2001) considera que la metacognición tiene dos fases; la primera implica el monitoreo de la ejecución de la tarea, lo que implica chequear el progreso

de la misma y guiar la actividad. Para lo cual es necesario “mantenerse en ella” sin distraerse, evaluar la tarea “detectando y corrigiendo errores” y “adaptar el ritmo de trabajo” para mejorar, asignando los recursos necesarios. La segunda fase, considerada como “solución y comprensión de la estrategia adecuada”, tiene que ver con las medidas que se toman cuando la ejecución falla, como por ejemplo: “concentrarse”, “relacionar lo nuevo con algo conocido”, “probar la corrección de la estrategia”.

2.2.1.3 Procesos cognitivos de la comprensión lectora

Cuetos (2008), ha presentado una propuesta explicativa de los procesos que componen el sistema de la lectura, proponiendo que existen niveles de complejidad en estos procesos según su naturaleza.

a) Procesos de bajo nivel:

- Procesos perceptivos: La primera tarea del lector cuando se enfrenta al texto consiste en extraer los signos gráficos e identificarlos. Para cumplir con tal propósito, se vale de un conjunto de operaciones mentales que posibilitan la captación a través de veloces periodos de fijación de la mirada alternados con movimientos sacádicos los cuales permiten trasladar la mirada hacia otro punto del texto. Mitchell (1982, citado por Cuetos, 1996) sugiere lo que sucede a continuación: la información se almacena en la memoria icónica conservando todos sus rasgos y a continuación pasa al

almacén de la memoria visual a corto plazo, es allí donde se realiza su análisis y la posterior identificación visual de las palabras. Todos estos procesos están relacionados al correcto funcionamiento de la percepción visual y la memoria de trabajo.

- Procesos léxicos: Una vez identificados los rasgos distintivos de las palabras, ya sean sus letras o los contornos gráficos de las mismas, se requiere la recuperación del significado, y en algunos casos, la pronunciación de las palabras. Los procesos léxicos son los que posibilitan el acceso al almacén léxico del individuo, permitiendo asociar la palabra identificada con un concepto. Se propone que existen dos rutas a través de las cuales se accede al léxico, la ruta visual y la fonológica. La ruta visual, también conocida como ruta léxica, utiliza el mismo proceso que se emplea para identificar estímulos visuales, compara la forma ortográfica de la palabra con las representaciones de palabras que se encuentran almacenadas en léxico mental – visual, para ver con cuál de ellas encaja. En el léxico se almacenan las representaciones de todas las palabras que la persona conoce. Sin embargo, es necesario aclarar que para acceder al significado de la palabra es necesario acceder a otro sistema, el sistema semántico. En el caso de tratarse de una lectura en voz alta, en el siguiente paso la representación semántica activaría la representación fonológica, almacenada en el léxico fonológico, para finalmente depositarse en el almacén de pronunciación, y quedar lista para su emisión. La segunda ruta conocida como ruta fonológica o subléxica, inicia su procedimiento en la

identificación de las letras de la palabra, las cuáles transforma en fonemas a través del mecanismo conocido como “mecanismo de conversión grafema - fonema”, accediendo al léxico auditivo en búsqueda de la representación de tales sonidos, de la misma forma como sucede en el lenguaje oral. Finalmente, la representación auditiva ingresa al sistema semántico para activar el significado de la palabra (Cuetos, 1996).

b) Procesos de alto nivel

- Procesos sintácticos: Después de acceder al léxico, se procede a determinar las relaciones estructurales que existen entre las palabras que conforman una oración. Los procesos sintácticos son aquellas operaciones mentales que posibilitan el entendimiento de la estructura y organización del mensaje, a través del dominio de las estrategias sintácticas que permiten descomponer la oración en sus elementos constituyentes, clasificar estos constituyentes de acuerdo a sus papeles sintácticos y construir una estructura que pueda servir a la extracción del significado de tal oración. Es evidente que en este proceso sólo se descubre la relación y estructura jerárquica de los constituyentes, pero aún no se llega al análisis del significado del texto (Cuetos, 1996).

- Procesos semánticos: El propósito final de la lectura es la comprensión del mensaje contenido en un texto, a través de la construcción de la representación mental del mensaje en términos de unidades

proposicionales que posibilitan la extracción del significado del texto, para posteriormente almacenarlo en la memoria (Vallés, 2005; Cuetos, 1996). La comprensión del lenguaje escrito supone un proceso constructivo e inferencial, que implica la elaboración y verificación de hipótesis en base a un análisis previo de signos gráficos y significados organizados en frases, y la integración de estos significados a un contexto según el tipo de texto y los conocimientos previos sobre el tema. En pocas palabras, el lector además de reconocer palabras, comprende lo que ha reconocido, a través de la construcción del significado de un texto. De tal modo, se puede decir que una persona ha comprendido solamente cuando establece conexiones lógicas entre las ideas y puede expresar el significado de otros modos (Romero & Gonzáles, 2001). De modo contrario a lo que podría pensarse, en el texto escrito no está contenido ningún significado, solamente encontramos una serie de pistas e indicios que hacen posible la reconstrucción del sentido. Lo cual se logra a través de los modelos del mundo que tenemos almacenados en la mente, que permiten suplir los vacíos del texto; y gracias a los cuales construimos los escenarios mentales apropiados mediante la creación y posterior comprobación de hipótesis. Siendo la comprensión lectora un proceso tan activo y complejo, requiere de un proceso de instrucción específico; de tal manera, dos grandes barreras para su desarrollo se encuentran en la pasividad y la ignorancia (Marina, 2005).

García (2006), propone que el proceso de comprensión de un texto sigue un recorrido en la mente del lector, atravesando tres fases: estado inicial, procesos intermedios y estado final o resultado de la comprensión. El estado inicial está constituido por el patrón gráfico del texto, el cual está estructurado de acuerdo a pautas culturales, que en Occidente consiste en un grupo básico de letras distribuidos en las hojas de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo. Una vez en contacto con el texto, el lector ejecuta una serie de procesos intermedios, de diferentes niveles, y numerosas operaciones mentales para codificar y manipular la información, como son: el reconocimiento de palabras, el acceso al léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico-pragmático, los mismos que son llevados a cabo por estructuras o “módulos” independientes. La tercera y última fase implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación evocada por el texto; esta representación semántica conocida como “modelo situacional”, es el resultado de la interacción de los procesos previos. Por tal motivo, a la lectura se le atribuye un carácter interactivo, ya que los diferentes procesos actúan en paralelo, transmitiendo información entre ellos e intercambiando sus resultados parciales o totales.

La propuesta teórica del psicólogo Walter Kintsch y el lingüista Teun A. Van Dijk (1983, citados por García 2006; Velarde, s/f; Vidal & Manjón, 2000), es uno de los modelos interactivos de la lectura que ha destacado entre los muchos que han intentado integrar los diversos datos

encontrados en los estudios científicos en un modelo global de la comprensión. Esta propuesta sostiene que la construcción de la representación del significado del texto implica dos visiones de la lectura: a) la naturaleza multiestructural de la lectura, considerando los diferentes niveles de procesamiento cuyo resultado es la estructuración jerárquica de las ideas expresadas en el texto y las relaciones semánticas entre ellas; b) la naturaleza multidimensional de la lectura, considerando las diversas dimensiones que hacen posible la representación mental del texto, teniendo como resultado el modelo mental de la situación que es fruto de la integración de la información semántica del texto y los conocimientos previos del lector.

Respecto al carácter multiestructural de la lectura, se postula que las representaciones textuales extraídas tienen diferentes niveles de importancia, lo que implica que en una lectura valoremos de distinta forma los significados y recordemos mejor algunas ideas que otras. De tal modo, la comprensión de un texto se procesa en tres niveles de organización del significado en continua relación: el microestructural, el macroestructural y el superestructural (García, 2006; Vidal & Manjón, 2000).

El primer nivel implica la construcción de la representación proposicional de las ideas de un texto, es decir, la construcción de una microestructura, formada por el conjunto de proposiciones o ideas contenidas en los párrafos y relacionadas entre sí por los argumentos compartidos. Párrafo a

párrafo, el lector extrae las proposiciones del texto, seguidamente establece una relación de continuidad y ordenación lógica de las ideas.

Para Beaugrande y Dressler (1999, citados por Fuenmayor, 2008) cualquier tipo de texto debe cumplir los estándares de cohesión y coherencia, siendo la coherencia el aspecto más estudiado del componente semántico de un texto. Según Van Dijk (1980, citado por Fuenmayor, 2008), una secuencia de oraciones se considera coherente si satisface ciertas relaciones semánticas, lo cual se considera como coherencia lineal o local. De modo que, la relación que guardan entre sí las ideas de un texto constituiría la coherencia global.

Las relaciones semánticas hacen referencia a “determinadas relaciones que se dan entre diferentes unidades lingüísticas basadas en el significado” (Mayor, 1994, citado por Ramos et al., 2010, p. 25). Es necesario recordar que entre dos significados puede darse más de un tipo de relación. Estas relaciones se pueden clasificar en (Ramos et al., 2010):

- Relación de identidad: cuando los rasgos, características o atributos son comunes a todos los elementos.
- Relación de semejanza o analogía: cuando no todos los rasgos, atributos o características son los mismos sino sólo los significativos.
- Relación de oposición: cuando los rasgos son opuestos.
- Relación de inclusión o taxonómica: se basan en la inclusión de unidades o clases dentro de otras.

- Relación de causalidad: cuando a alguna entidad se le atribuye la posibilidad de que influya en otro fenómeno y lo determine, ya sea entre causa y efecto, o entre efecto y causa, o entre causa y causa del mismo efecto, o efecto y efecto de la misma causa.
- Relación de finalidad: puede darse entre medio y fin, o entre fin y medio, o entre dos medios que conducen al mismo fin, o entre dos fines que se alcanzan a través del medio.
- Relación de atribución: aquella mediante la cual un rasgo, una atribución o un atributo se aplica a una entidad, realidad o fenómeno.
- Relación partonómica: basada en la organización de un todo en diversas partes. Puede ser la relación que se da entre el todo y las partes, entre las partes y el todo, o entre las diferentes partes.
- Relación de gradación, orden o jerarquía: se da entre dos elementos que guardan un orden entre sí. Existiendo un criterio en función del cual se establecen los diferentes grados u orden en el que están organizados o la jerarquía que ocupan. Dicho orden puede ser espacial, temporal, u otros.

La coherencia interna del texto y otras características del mismo, pueden ser facilitadores o, en caso contrario, barreras para el logro de tal construcción. Además, se requiere que el lector posea la capacidad de mantener la información activa en la memoria de trabajo, lo que permitirá el pase al siguiente nivel de procesamiento (García, 2006).

A partir de la microestructura el lector puede extraer las ideas centrales para construir la significación global del texto, es decir la macroestructura del texto. La conexión de todas las ideas con el significado de conjunto del texto significa el logro de la coherencia global, la cual está por encima del nivel de la microestructura (Van Dijk & Kintsch, 1983, citados por García, 2006).

La macroestructura de un texto es formada por el lector quien a través de la creación de proposiciones y macroproposiciones realiza una descripción semántica del contenido global en base a la información brindada en el texto, al uso y comprobación de inferencias y a la aplicación de la macrorreglas. “La construcción de esta idea global supone la creación de un modelo mental para el texto, e implica la comprensión del mismo” (Romero & Gonzáles, 2001, p. 22).

Las estructuras retóricas o superestructura son esquemas organizativos intrínsecos al texto, varían según el tipo de texto: narración, exposición, argumentación, artículo científico, entre otros. Si se conoce la estructura de un texto, se podrá anticipar la información que se encontrará en él, por lo que el lector se mantendrá a la expectativa de dicha información, facilitándose así el proceso de comprensión. (García, 2006; Romero & Gonzáles, 2001; Velarde, s/f). Un lector que domina las diferentes estructuras textuales puede servirse de ellas para extraer las ideas principales y los detalles. Una de las primeras estructuras utilizadas en el

aprendizaje de la lectura son los textos narrativos, cuyo guión consta de: personajes, situación, problema, acción y desenlace. Otro tipo de estructuras utilizadas en las asignaturas escolares son los textos expositivos, que sirven para informar y brindar explicaciones, los cuales presentarán determinadas estructuras retóricas según los propósitos del autor (Romero & Gonzáles, 2001).

García (2006) brinda una somera descripción de las estructuras retóricas de los textos expositivos:

- Enumeración: relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
- Descripción: aporte de la información sobre algún asunto analizando sus características y rasgos. Romero y Gonzáles (2001), consideran equivalentes a estas dos estructuras y les asignan el siguiente esquema gráfico:

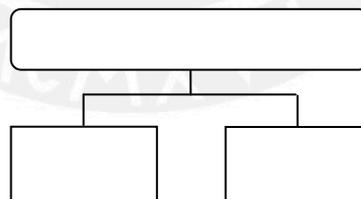


Figura 2. Esquema de la estructura descriptiva
Adaptado de Romero y Gonzáles, 2001, p. 33.

- Secuencia temporal: Presentación de acontecimientos relacionados siguiendo un orden temporal, en el que todas las ideas tienen similar importancia.

- Causación: estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas o acontecimientos, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias. Esta estructura puede resumirse en con una expresión de relación causa – efecto entre dos ideas centrales, el cual se representaría con el siguiente esquema (Romero & Gonzáles, 2001):

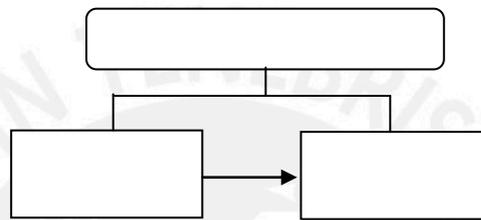


Figura 3. Esquema de la estructura de causalidad
Adaptado de Romero y Gonzáles, 2001, p. 33.

- Comparación – contraste: se analizan las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos (Romero & Gonzáles, 2001). La representación gráfica sería de la siguiente manera:

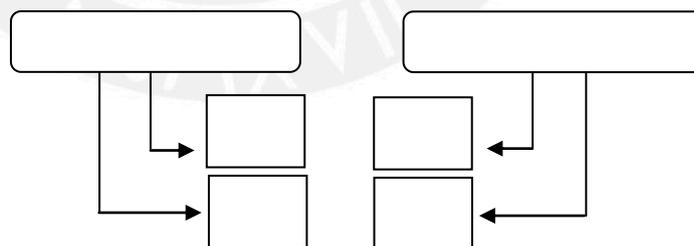


Figura 4. Esquema de la estructura de comparación
Adaptado de Romero y González, 2001, p. 33.

- Respuesta o problema – solución: se enuncia un problema y se proponen las soluciones al mismo (Romero & Gonzáles, 2001):

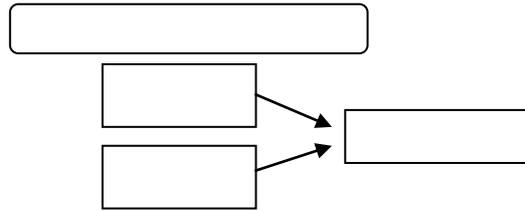


Figura 5. Esquema de la estructura problema – solución
Adaptado de Romero y González, 2001, p. 33.

- Argumentación: responde a la intención del autor de convencer e incluye razones a favor de su tesis. En esta estructura suelen aparecer premisas, argumentos y conclusiones.

Así pues, el lector utiliza su conocimiento acerca de cómo se organizan los textos para identificar su estructura retórica, sirviéndose de las señales que se incluyen en el texto: los títulos, las frases temáticas o los resúmenes que el autor haya insertado. En palabras de Romero y Gonzáles (2001, p. 22), “cuando super y macroestructura coinciden, decimos que el lector ha comprendido el significado del texto y lo que el autor que lo ha escrito quería transmitir”.

El carácter multiestructural de la lectura no puede explicar totalmente el complejo proceso de la comprensión, por ello también se ha propuesto la visión multidimensional de la lectura. Este implica afirmar que el proceso de comprensión, y la generación de un producto final en forma de modelo mental del texto, incluye (Vidal & Manjón, 2000):

- Una representación textual, conformada por las proposiciones y macroproposiciones derivadas del texto y de las inferencias necesarias para afirmar la coherencia local y global del significado.
- Una representación situacional, en la que cobran protagonismo las inferencias y los saberes previos recuperados por el lector con el propósito de procesar adecuadamente la información textual; construyendo representación personal del lector.

Finalmente, cuando el lector almacena en su memoria a largo plazo este modelo mental único y particular se ha producido un aprendizaje significativo a través de la lectura (Velarde s/f.; Vidal & Manjón, 2000).

2.2.1.4 Niveles de comprensión lectora

Entre las diversas propuestas respecto a los niveles de la comprensión lectora, se presenta a continuación los planteados por Alliende y Condemarin, que se basan a su vez en la taxonomía de Barret (Lucar & Villaran, 2008).

a) Nivel explícito:

El nivel explícito está organizado en dos subniveles que van desde un mayor apego al texto hasta una mayor actividad personal del lector. Estos sub-niveles son la comprensión literal y la reorganización.

- Comprensión literal: Consiste en la recuperación de la información explícita planteada en el texto. Se divide en reconocimiento y recuerdo. El reconocimiento es la localización e identificación de los elementos del texto y se da:

- Reconocimiento, localización e identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo.
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.

El recuerdo se refiere a citar de memoria elementos expresados en el texto. El lector realiza:

- Recuerdo de hechos, épocas, lugares.
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa-efecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

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

La clasificación permite al lector categorizar los objetos, lugares, personas y acciones mencionados en el texto, la esquematización le ayuda a reproducir el texto en forma esquemática utilizando oraciones o mediante representaciones u organizadores gráficos, y finalmente el resumen que sintetiza el texto mediante oraciones que representan hechos o elementos principales.

Se requiere de lector la capacidad de realizar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, entre otros.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.
- Síntesis: confluir diversas ideas, hechos, entre otros.

Estos dos niveles permiten tanto una comprensión global como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él.

b) Nivel implícito o comprensión inferencial

La comprensión inferencial requiere que el lector tome las ideas explícitamente planteadas en el texto, conjuntamente con su experiencia personal o esquemas cognitivos para formular conjeturas e hipótesis. Los tipos de inferencia que se pueden realizar son:

- La inferencia de detalles, se refiere a formular conjeturas acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en el texto para hacerlo informativo, interesante o atractivo.
- La inferencia de ideas principales consiste en inducir la idea principal, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteados en el texto.
- La inferencia de secuencias, que permite determinar el orden de las acciones cuando no está definido claramente el texto, determinando las acciones que precedieron o siguieron a las que se señalan en el texto.
- La inferencia de causa y efecto, motiva a plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. Así como la elaboración de conjeturas acerca de las causas que determinan ciertas acciones.
- La inferencia de los rasgos de los personajes que apunta a definir ciertas características de los personajes que no se manifiestan explícitamente en el texto.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto y depende muchas veces del conocimiento del mundo que tiene el lector.

c) Nivel valorativo

El nivel valorativo tiene dos subniveles, la lectura crítica y de apreciación.

- Lectura crítica: requiere que el lector emita juicios valorativos, comparando las ideas presentadas en el texto con criterios externos a él. Mediante esta lectura el lector puede distinguir entre la realidad y lo que pertenece a la fantasía del autor. Asimismo, le permite juzgar desde un punto de vista ético, la actitud y/o las acciones de los personajes. Conlleva un:
 - Juicio sobre la realidad.
 - Juicio sobre la fantasía.
 - Juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes para evaluar las

afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

- **Apreciación:** implica tener en cuenta todo lo realizado anteriormente, intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto produce en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional al texto. Esta apreciación puede enriquecerse a través del conocimiento de técnicas literarias, del estilo y de las lecturas empleadas. El lector realiza:
 - Inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas y físicas.
 - Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales (ironía, el humor, el doble sentido, entre otros) y las características que configuran la base de la obra del autor (estilo).

2.2.1.5 Problemática de la lectura en el sistema educativo peruano

Velarde (2010) ha realizado una exhaustiva revisión de los estudios que se han realizado en los últimos años en nuestro país respecto a la situación de la lectura en nuestro sistema educativo, tanto a nivel primario, secundario y universitario. A continuación se mencionarán los aspectos centrales de su trabajo.

El Ministerio de Educación, como parte de la política de evaluación continua, ha realizado valoraciones del aprendizaje en las áreas de Comunicación Integral y en Matemáticas. El año 2001 aplicó una prueba de rendimiento en las mencionadas áreas, dirigida a estudiantes de cuarto y sexto grado de primaria y cuarto de secundaria de colegios estatales y no estatales.

Las conclusiones del estudio se resumen de la siguiente forma: a) 11% de alumnos(as) de primaria comprendían lo que leían, y 50% era capaces de hacerlo en secundaria; b) el rendimiento en los centros estatales fue significativamente menor que el de los centros no estatales; c) las instituciones rurales ocuparon los últimos lugares en la evaluación, en especial las escuelas bilingües quechuas y aimaras; d) los alumnos de sexto grado de primaria y los de cuarto grado de secundaria manifestaron dominio literal en comprensión lectora, denotando deficiencia en aspectos metacognitivos.

También el 2001, el Ministerio de Educación publicó los resultados del estudio internacional de rendimiento escolar realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE – en trece países de la región. Para tal efecto, se elaboró una prueba de lenguaje y otra de matemáticas, teniendo en cuenta la propuesta curricular de cada país, para alumnos de tercer y cuarto grado de primaria. Los resultados obtenidos establecieron el promedio de la región en 250 puntos, con una desviación estándar de 50 puntos. Al ubicar el rendimiento alcanzado por los estudiantes de nuestro país, se observó que ocuparon el antepenúltimo lugar de rendimiento en la prueba de Lenguaje. Adicionalmente, se observó que al tomar en cuenta las características de la población, el Perú obtuvo el sexto lugar en la población de la megaciudad, mientras que la población de la zona rural ocupó el último lugar entre los trece países.

Adicionalmente, la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó en el año 2001 una evaluación internacional conocida como la prueba de mediciones PISA (Programme for International Student Assessment – PISA) para los países miembros de la OCDE y 5 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, México y Perú. Respecto a la comprensión lectora, la evaluación se centró en el proceso de la lectura considerando la capacidad de obtener información del texto escrito, el nivel de interpretación con el uso de inferencias y

reflexión y evaluación sobre la información textual a partir de su conocimiento previo.

Se estableció una escala combinada de alfabetización lectora, cuyo puntaje promedio fue de 500, y la desviación estándar de 100 puntos; con cinco niveles de desempeño, siendo el Nivel 5 el de mayor competencia lingüística y el Nivel 1 de naturaleza cotidiana e interpretación sencilla. Considerando los resultados obtenidos por los países participantes se observó que en el Perú solo el 0,1% de alumnos alcanzaron el Nivel 5; mientras que más de la mitad de los estudiantes peruanos (54%), fue ubicado en el Nivel 0.

Continuando con las valoraciones, en el año 2004 el Ministerio de Educación realizó una Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil para alumnos de 6° grado de primaria y de 3° de secundaria, para la que se diseñó una prueba criterial con base curricular. Para la comunicación de los resultados se establecieron cuatro niveles de desempeño: menor que el previo, previo, básico y suficiente. Señalando que los estudiantes que se encuentran en los niveles básico y suficientes son los que logran los aprendizajes. El porcentaje de alumnos que respecto a la evaluación de comprensión lectora se encuentra en nivel “suficiente” es de 12,2% en 6° de primaria y sube a 15,1% en los alumnos de 3° de secundaria (Murillo, 2007).

Las evaluaciones del LLECE, en el año 2006, dieron resultados similares a los del año 2001. Estableciéndose entre las conclusiones que en nuestro país existe muy baja calidad educativa en los centros particulares y una deficiente calidad educativa en escuelas estatales; además de presentar la brecha más distante entre megaciudad y zona rural. De modo tal que en nuestra realidad, la marginalidad tiene un papel determinante en el desempeño escolar de los estudiantes.

Respecto al Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), en el Informe Preelectoral Administración 2006 – 2011 publicada por la Presidencia del Consejo de Ministros en enero del 2011 se afirma que nuestro país ha registrado mejoras. En el documento se lee:

En la misma línea de mejora se ubican los resultados obtenidos en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), pues en el 2000 en Perú se ubicaba en las materias de comprensión lectora, matemáticas y ciencia “por debajo del nivel 1”, en el 2009 en las tres materias evaluadas se ha ascendido al “nivel 1” (siendo el nivel 5 el máximo). Si bien aún tenemos rezago respecto a países como Chile (ubicado en el nivel 2) o Brasil (ubicado en mejor posición en el nivel 1), Perú registra la mayor mejora en el mismo período (Presidencia del Consejo de Ministros, 2011, p. 5).

Finalmente, en diciembre de 2013 el Ministerio de Educación publicó el Informe Nacional PISA 2012: Primeros Resultados. Respecto al área de lectura, los resultados generales muestran que Perú, en su desempeño medio, se ubica en el Nivel 1a, lo que significa que los estudiantes pueden ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente, reconocer el tema central o el propósito del autor en textos sobre temas conocidos, y establecer relaciones sencillas entre información del texto y saberes de la vida cotidiana. De igual modo, localizan datos notorios en el texto cuando hay poca o ninguna información que compite con estos. Al analizar la distribución de la población según niveles de desempeño, se observa que en Perú más de la mitad de la población evaluada se ubica en los niveles de desempeño más bajo (1a, 1b) e incluso menor a este. El estudio de las tendencias en el desempeño lector, PISA 2000-2012, señala que Perú es el único país de la región latinoamericana que muestra una mejora a ritmo sostenido en su desempeño medio, que lo ha llevado a tener un desempeño 1b, a empezar a aproximarse al límite con el nivel 2 (Ministerio de Educación, 2013).

2.2.2 Estilos atributivos

2.2.2.1 Antecedentes históricos

De manera general la motivación se define como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta humana, es decir, una conducta motivada se caracteriza por que presenta energía, es dirigida y sostenida en el tiempo (Woolfolk, 1999; Santrock, 2006).

Para la corriente cognoscitiva, la motivación se explica en la creencia que toda persona es activa y curiosa, en busca de información para resolver problemas, considerándose al pensamiento como un determinante de la conducta (García L. J., 2006). Respecto a esta perspectiva, Tolman fue el primero en introducir el constructo hipotético de motivación, cuya raíz etimológica proviene del verbo latino *moveré*, que puede interpretarse como “moverse” o “estar listo para la acción”, planteando que un motivo es un elemento de la conciencia que determina un acto, induciendo a la persona a la práctica de una determinada acción (Bravo, 2009).

Los inicios de la teoría de la atribución están inmersos en la psicología social, teniendo como uno de sus más importantes teóricos a Heider, quien publicó el año 1958 su obra “The Psychology of Interpersonal Relations”, proponiendo que el hombre está motivado para entrar en las causas de los hechos y comprender su ambiente (García L. J., 2006). Esta propuesta tuvo inicialmente dos supuestos básicos: que las personas se cuestionan espontáneamente por las causas de lo que le ocurre o ve que ocurre a los demás, y que estas atribuciones causales influyen en su comportamiento futuro; habiéndose presentado algunas controversias en torno a la aceptación de los mismos (Bornas, 1988).

Otra contribución al desarrollo de las atribuciones causales, fue el concepto de “lugar de control”, utilizado inicialmente por Rotter (1954,

citado por García L. J., 2006). Dicho término hace referencia a la causalidad percibida por el individuo de los resultados de la conducta en situaciones de rendimiento, que puede ser: a) de control interno, el individuo se percibe a sí mismo como responsable de su propio rendimiento, o b) de control externo, se percibe como responsables de rendimiento a otros, a la suerte o a circunstancias que escapan del control personal. La dimensión del lugar de control explica la diferencia de las personas respecto a asumir un rol activo o pasivo frente a su entorno, en palabras de Rotter:

Por lo que respecta al ámbito de la conducta normal cabe suponer que las personas que piensan que las vivencias de éxito dependen de controles externos se comportarán pasivamente frente al entorno... Forman parte de las personas con un fuerte convencimiento del control interno, por el contrario, las que creen en sus propias capacidades para cambiar su entorno (Rotter et al., 1966, citado por García L. J., 2006, p. 475).

Weiner (1974, citado por García L. J., 2006) es quien reúne las propuestas de Heider y Rotter acerca de los factores utilizados para la explicación del éxito y el fracaso. Weiner (1974, citado por Bornas, 1988), plantea que cuando se produce un resultado inesperado o negativo, se inicia la búsqueda de causas para explicar dicho resultado, lo cual se traduce en términos de logro al atribuir dicho resultado a la capacidad, al esfuerzo, a

la suerte o a la dificultad de la tarea; estableciéndose “una secuencia motivacional que inicia con un resultado conductual que la persona interpreta como éxito, en una meta alcanzada, o fracaso, para una meta propuesta no alcanzada y se relaciona con sentimientos de felicidad, tristeza y frustración respectivamente” (Manassero & Vázquez, 2000, citados por Bravo, 2009, p. 16).

2.2.2.2 Atribuciones causales

Las atribuciones causales son un constructo afectivo motivacional que hacen referencia a la búsqueda de explicación del éxito o fracaso de una conducta dirigida al logro de una meta.

Se pueden identificar cuatro elementos explicativos en las atribuciones de causalidad: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, azar. Estas atribuciones causales pueden clasificarse de acuerdo a dos dimensiones: el lugar de control de la causa y la estabilidad, como se observa en el esquema siguiente:

Tabla 1. Clasificación bidimensional de las atribuciones causales

	<u>INTERNA</u>	<u>EXTERNA</u>
ESTABLE	Capacidad	Dificultad tarea
INESTABLE	Esfuerzo	Suerte

Fuente: Bornas, 1988, p. 207

Respecto a las dimensiones utilizadas para clasificar las atribuciones causales aún no existe un acuerdo; sin embargo, generalmente se aceptan las planteadas por Weiner (1974, citado por Bornas, 1988): internalidad-externalidad y estabilidad-inestabilidad, utilizadas para clasificar las causas consideradas más importantes en relación a la motivación de logro.

A estas se añadió posteriormente una tercera dimensión, propuesta inicialmente por Rosenbaun (1972, citado por Bornas, 1988): la de intencionalidad – inintencionalidad, que al ser adoptada por Weiner se transformó en la dimensión de controlabilidad – incontrolabilidad. Quedando configurada la taxonomía tridimensional, que posteriormente fue ampliamente utilizada en diversos estudios del área educativa (Ver Tabla N° 2).

Tabla 2. Taxonomía tridimensional de las atribuciones causales

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		<i>Estables</i>	<i>Variables</i>
<i>Internas</i>	<i>No controlables</i>	Habilidad	Estado de ánimo
	<i>Controlables</i>	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
<i>Externas</i>	<i>No controlables</i>	Dificultad de la tarea	Suerte
	<i>Controlables</i>	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros

Fuente: García L. J., 2006, p.226

Para Weiner, el impacto que tendrían los elementos y las dimensiones de las atribuciones causales en la motivación de logro se explicaría de la siguiente manera: a) el lugar de control parece estar relacionado con sentimientos de autoestima, de modo que si el éxito se atribuye a factores internos se produce un sentimiento de orgullo y aumento de la motivación; en caso contrario, si el fracaso se atribuye a factores internos, disminuirá la autoestima; b) la estabilidad parece guardar relación con las expectativas, pues si el éxito o fracaso se atribuyen a causas estables como la habilidad o la dificultad de la tarea en el futuro se esperará que se repitan los mismos resultados, de éxito o fracaso según sea el caso; c) la controlabilidad, que puede entenderse como responsabilidad, se encontraría relacionada con reacciones emocionales; por ejemplo: si fracasamos en algo que creemos puede controlarse sentimos culpa, mientras que si tenemos éxito la emoción generada es de orgullo (Weiner, 1992, 1994, citado por Woolfolk, 1999).

Según Prinrich y Schunk (2006) las atribuciones causales son consideradas uno de los tres constructos generales respecto a la motivación escolar, como vemos en el siguiente listado: a) autoeficacia académica, conformada por las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para realizar una tarea; b) motivación de logro, explicada por el valor que se le asigna al logro incluyendo la valoración de la meta del alumno y sus creencias sobre la importancia e interés en la tarea; c) atribución causal al

logro, el cual es un componente de carácter afectivo que considera las consecuencias derivadas de la realización de una tarea en términos de éxito o fracaso. Woolfolk (1999) propone que “la motivación para aprender se fomenta cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, las metas resultan un reto personal, el individuo se concentra en la tarea, tiene orientación al dominio, atribuye sus éxitos y fracasos a causas controlables y cree que la habilidad puede mejorar” (Woolfolk, 1999.392).

Consecuentemente, los factores que influirían en la disminución de la motivación escolar serían: a) fuentes de motivación extrínsecas, como las recompensas, la presión social, el castigo, entre otros factores ambientales; b) metas de desempeño, tienen como propósito que el desempeño sea aprobado por los demás, el individuo tiende a seleccionar metas muy fáciles o muy difíciles; c) orientación hacia el ego, el interés gira en torno a cómo quedará ante los demás; d) motivación para evitar el fracaso, que predispone a la ansiedad; e) atribución causal de los éxitos y fracasos a causas incontrolables; y f) noción estática respecto a sus creencias sobre la habilidad, considerando a la habilidad como un rasgo estable e incontrolable (Woolfolk, 1999).

2.2.2.3 Estilos atribucionales de éxito y fracaso

Los estilos atribucionales son una propuesta explicativa a la forma típica como las personas afrontan los sucesos considerados como éxitos o

fracasos (Remor, Amorós & Carrobles, 2006, citados por Chávez, Calderón & Hidalgo, 2008).

Según la teoría atribucional de la motivación propuesta por Weiner, las explicaciones del fracaso se pueden relacionar a los factores de habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, diferenciándose en su clasificación, tres dimensiones: Locus de causalidad (interno/externo), locus de estabilidad (estables/inestables), locus de controlabilidad, que van a configurar lo que se conoce como estilos atribucionales. Entonces, existirían tantos estilos atribucionales como las posibles combinaciones de los factores de las dimensiones (Weiner, 1974, citado por Moreano, 2000).

Peterson (1991, citado por Vicuña, 2001), en base a los trabajos de Weiner y el modelo de desesperanza aprendida de Seligman, propone una taxonomía diferente para el constructo denominado “estilo explicativo o atribucional”. Considera que las dimensiones que lo conforman son: a) la internalidad – externalidad, representada por el grado de responsabilidad que se asigna a sí mismo por la ocurrencia del suceso; b) la estabilidad – inestabilidad, representada por la duración de la causa, que puede extenderse a lo largo del tiempo o ser transitorio; c) la globalidad – especificidad, según el rango de dominio de la causa, que puede ser dominante para todos los aspectos de la vida de la persona o específico a ciertas circunstancias.

Según Peterson y Seligman (citados por Chávez, Calderón & Hidalgo, 2008) los estilos atribucionales pueden ser de dos tipos:

- Estilo explicativo pesimista: con tendencia a explicar los sucesos negativos de la vida cotidiana con una causa interna, estable en el tiempo y con efecto global a todos los ámbitos de la vida de la persona.
- Estilo explicativo optimista: explica los sucesos negativos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico al ámbito concreto que afecta.

Ambos estilos tienen sus orígenes en el análisis causal que el niño o niña observa modelar a sus padres cotidianamente, el tipo de crítica que los adultos realizaban del niño o niña, y las vivencias de pérdida o traumas en períodos críticos del desarrollo (Seligman, 1991; citado por Chávez, Calderón & Hidalgo, 2008).

Evidentemente, el impacto del estilo pesimista en la vida de la persona será negativo. Peterson (1992, citado por Vicuña, 2001) señala los efectos que este tipo de estilo puede tener en la salud y en la vida cotidiana: depresión, bajas calificaciones en el colegio, bajo desempeño laboral, soledad, salud física deteriorada. De forma similar, Reeve (1994, citado por Chávez, 2007) señala que las personas con un estilo pesimista generalmente obtienen las peores notas en la universidad, manifiestan poca

expresividad en la conversación, abandonan el trabajo y presentan pensamientos depresivos y asociados con el suicidio.

Por el contrario, el optimismo promueve la autoeficacia, la salud y el bienestar, asumiendo mayor satisfacción con diversos aspectos de su vida a futuro (Myers, 2004, citado por Chávez, 2007).

2.2.2.4 Estilos atribucionales en el ámbito académico

El rendimiento escolar no solo depende de aspectos cognitivos, existen elementos no cognitivos, afectivos, que inciden con una importancia elevada en tal rendimiento (Ugartetxea, 2001).

En la línea de estudios acerca de las atribuciones y el rendimiento escolar se pueden identificar dos enfoques, uno más elaborado teóricamente y el otro centrado en hechos significativos. En el primer enfoque, se ubican los trabajos de Weiner acerca de la teoría atribucional en la motivación de logro. Dicho modelo ha servido de base a diferentes estudios que abordan variables de aprendizaje considerando aspectos afectivos motivacionales como las metas, las creencias, las atribuciones y las expectativas (Bornas, 1988).

Según este enfoque teórico, la causalidad de un éxito o fracaso se explica con la “cadena” que inicia con los antecedentes, como son la información, historia de éxito/fracaso, tareas parecidas, entre otros; en seguida se

consideran las causas del éxito/fracaso, o atribuciones, las dimensiones en las que se ubican las causas, y los cambios que generan en las expectativas y emociones de la persona. Lo que produciría, en última instancia las manifestaciones conductuales, entre las que se podrían dar: persistencia ante las tareas y dificultades, búsqueda de alternativas, resistencia a la extinción, entre otros, teniendo al final los niveles de rendimiento ante las tareas (Bornas, 1988).

Por ejemplo, la secuencia de motivación cuando el fracaso se atribuye a la falta de habilidad, la cual es una atribución interna, estable e incontrolable, se representaría con el siguiente esquema sería (Woolfolk, 1999): Se produce el fracaso, el sujeto atribuye el fracaso a la falta de habilidad (“es incontrolable”), por lo tanto no se considera responsable y siente vergüenza, finalmente disminuye su rendimiento.

Por el contrario, si el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo, la cual es una causa interna, controlable, estable o inestable, la secuencia sería (Woolfolk, 1999): Se produce el fracaso, el cual se atribuye a la falta de esfuerzo (“es controlable”), se considera responsable y siente culpa, finalmente mejora su desempeño en la próxima oportunidad.

En relación al segundo enfoque, en las investigaciones sobre atribuciones causales en el ámbito académico se destacan los resultados de diversos estudios que no pertenecen a algún cuerpo teórico, pero que aportan

hechos de gran interés para la teoría atribucional en el ámbito escolar. Sus principales hallazgos se pueden resumir de la siguiente forma (Bornas, 1988):

- Los sujetos responden de manera diferente al fracaso según su orientación de logro.
- La orientación de logro están relacionadas a las atribuciones causales, a las autoinstrucciones y a las estrategias de solución de problemas.
- Aquellos quienes atribuyen su fracaso intelectual al poco esfuerzo realizado, tienden a aumentar su esfuerzo ante una tarea, que puede ser difícil, o un nuevo fracaso, y además regulan su conducta con verbalizaciones. Dicha conducta es conocida como “orientación al dominio”.
- Quienes atribuyen el fracaso a su falta de capacidad o a factores externos, ante una tarea difícil o un nuevo fracaso, tienden a abandonar la tarea y hacen comentarios irrelevantes para la solución de la tarea. A estos sujetos se denomina “indefensos”.
- Las orientaciones al dominio y a la indefensión parecen estar relacionadas al género, siendo la primera más frecuente en los sujetos varones y la segunda más frecuente en las mujeres.
- Además, existe relación con factores como las características de la tarea o área académica. Por ejemplo, las matemáticas requieren mayor orientación al dominio, siendo la otra orientación perjudicial en esta

área; por el contrario, las áreas verbales presentan mayor riesgo de desarrollar orientación a la indefensión.

2.2.3 La adolescencia como etapa de desarrollo

Al referirse a la adolescencia, diversos autores consideran que es la etapa que señala la transición de la niñez a la adultez, y que abarca el periodo de los 12 a los 20 años. Generalmente, se considera que el inicio de la adolescencia está marcado por la aparición de cambios físicos, como los de la pubertad, mientras que su final está definido por hitos psicológicos o sociales, como el asumir su independencia económica. La adolescencia se caracteriza por la aparición de distintos cambios en los aspectos físico, intelectual, psicológico y social, y por la presencia de sentimientos de confusión y conflictos. Los cuales estarían asociados a cambios hormonales y diferencias en el funcionamiento cerebral (Davis & Palladino, 2008; DeAngelis, 2004; Simpson, 2001).

Respecto al desarrollo cognitivo, los adolescentes se encuentran en la etapa de operaciones formales, que es considerada la última etapa del desarrollo intelectual según Piaget. Lo característico de la etapa es la capacidad de pensar en términos de posibilidades, en contraste con la realidad concreta de las etapas anteriores. Una manifestación del pensamiento abstracto es la capacidad de pensar sobre un tema en términos generales, y a partir de ellos realizar deducciones que apunten a aspectos específicos. Las operaciones formales también implican la posibilidad de comprender y coordinar ideas

abstractas con mayor efectividad, ensayar hipótesis, proyectar sus pensamientos al futuro, pensar sobre el pensamiento y construir filosofías (Davis & Palladino, 2008; Simpson, 2001).

Paralelamente al desarrollo cognitivo, en la adolescencia se desarrolla un nivel de perspectiva más complejo. Se adquiere una mayor habilidad para comprender las relaciones humanas y “ponerse en el lugar de otra persona”. El adolescente es capaz de considerar su propia perspectiva y a la vez las de los otros. De tal modo que adquiere habilidad para utilizar estrategias más sofisticadas para resolver conflictos y problemas de relaciones, tomar decisiones, solucionar problemas, moderar riesgos y alcanzar sus metas. Sin embargo, estos cambios psicológicos y cognitivos no se adquieren automáticamente con la edad, es necesario que se brinden oportunidades educativas y ambientes propicios para la estimulación de tales capacidades. (Davis & Palladino, 2008; Simpson, 2001).

2.3 Definición de términos básicos

- Estilos atribucionales: inferencias acerca de los elementos que determinan los resultados de una conducta o acción cognitiva, según las cuales el individuo organiza sus explicaciones acerca de qué es lo que causa su éxito o fracaso (Weiner 1972, 1986, 1990, citado por García L., 2006).
- Comprensión Lectora: “Capacidad del alumno para entender la información que aportan los textos, realizar las inferencias que vayan más allá de lo

expuesto e integrar los nuevos conocimientos en la memoria del lector”
(Ramos, et al., 2010, p. 20)

2.4 Formulación de hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas

H₁: Existe relación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la comprensión de textos expositivos y los puntajes obtenidos en las escalas de los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.

H₂: Existe diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos en comparación con las alumnas de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.

H₃: Existe diferencias estadísticamente significativas en los estilos atribucionales de los alumnos en comparación con las alumnas de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana.

H₄: Existe diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública en comparación a los de colegios de gestión privada de Lima Metropolitana.

H₅: Existe diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en las escalas de los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública en comparación a los de colegios de gestión privada de Lima Metropolitana.

CAPITULO III

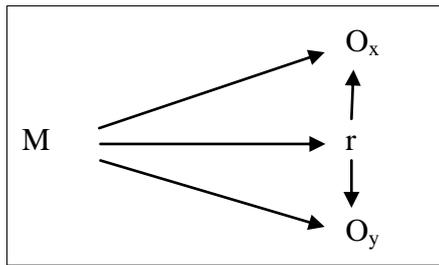
METODOLOGÍA

3.1 Enfoques de la investigación

La presente investigación se desarrollará con un método descriptivo, pues el estudio del fenómeno o situación se realizará en un marco tempo-espacial determinado, llegando a analizar las relaciones entre las variables (Sánchez y Reyes, 2003).

3.2 Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo sustantiva, pues trata de resolver un problema de índole teórico – conceptual, y describe una situación en un momento y lugar específicos. El diseño a utilizarse será el descriptivo correlacional, en la medida que se pretende establecer el tipo de relación que existe entre dos variables (Sánchez y Reyes, 2003). Tal diseño puede representarse de la siguiente forma:



M: Muestra de investigación

O_x: Observación de la comprensión lectora

O_y: Observación de las atribuciones causales

r: Relación entre las variables

Figura 6. Esquema del diseño descriptivo – correlacional
Adaptado de Sánchez y Reyes, 2003.

3.3 Población y muestra

La selección de los participantes del estudio se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional. Los sujetos de estudio fueron 208 alumnos de tercer grado de educación secundaria de cuatro instituciones educativas escolares, dos estatales y dos particulares, en Lima Metropolitana (Ver Tabla N° 3).

Tabla 3

Género y tipo de colegio de los alumnos participantes de la muestra de estudio

		Tipo de institución educativa		
		Estatal	Particular	Total
Género	Varón	66	36	102
	Mujer	70	36	106
Total		136	72	208

Del total de la muestra 49% son varones, mientras que las mujeres son el 51%. Además, 65% de los alumnos pertenecen a instituciones estatales.

En la Tabla N° 4 se puede observar la distribución de la muestra según edad y sexo de los participantes. Así del total de 208, el 60% tienen 14 años, el 27%

tiene 15 años, siendo menores los porcentajes de los participantes con edades de 13, 16 y 17 años.

Tabla 4
Edad y sexo de los alumnos participantes de la muestra de estudio

		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Edad	13	3	3	6
Cronológica	14	62	63	125
	15	28	29	57
	16	11	5	16
	17	2	2	4
	Total	102	106	208

3.4 Operacionalización de las variables

El presente estudio utiliza el diseño correlacional, tal como se explicó anteriormente, cuyas variables (Tabla 5) se clasifican de la siguiente manera:

3.4.1 Variables correlacionadas:

- Comprensión lectora: Resultado de las pruebas de Comprensión de Textos del ECLE 3 (Ramos et al., 2010).
- Estilos atribucionales – Área académica: Resultado de Cuestionario de Estilos Atribucionales EAT de Alonso y Sánchez (1986), adaptado por Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009), subescalas de logros académicos.

3.4.2 Variables controladas

- Colegio de procedencia: Alumnos procedentes a un colegio particular y un colegio estatal.
- Sexo: Alumnos de ambos sexos, masculino o femenino.
- Grado: Alumnos matriculados en el tercer grado de educación secundaria.

Tabla 5
Operacionalización de variables

VARIABLES	INDICADORES	ÍNDICES	ÍTEMES
V _c = V ₁ Comprensión lectora	Resultados de la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora - ECLE 3	Comprensión lectora global	44 Preguntas
		Comprensión Lectora de Textos Expositivos I. Relaciones Semánticas	24 preguntas
		Comprensión Lectora de Textos Expositivos II. Estructuras textuales	20 preguntas
V _c = V ₂ Estilos atribucionales	Resultado de Cuestionario de Estilos Atribucionales - EAT	Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos	8 preguntas
		Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	5 preguntas
		Atribución del éxito académico a la habilidad	5 preguntas
		Atribución del fracaso al profesor	6 preguntas
		Atribución del éxito al esfuerzo	6 preguntas
		Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte	5 preguntas
		Atribución del fracaso a la falta de habilidad	4 preguntas

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para el proceso de recolección de datos se utilizaron dos instrumentos de evaluación de propiedades psicométricas comprobadas, los que se detallan a continuación:

3.5.1 Cuestionario de Estilos Atributivos – EAT

Para identificar los estilos atribucionales se utilizó el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) propuesto por Alonso y Sánchez (1986), y adaptado para la población peruana por Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009), cuyo propósito es evaluar los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos. La prueba adaptada consta de 68 ítems, los cuales se agrupan en 12 escalas. Para dar su respuesta, el sujeto debe elegir un número de 0 a 4 en una escala en la que 0 representa máximo desacuerdo y 4 representa máximo acuerdo.

El cuestionario puede aplicarse de manera colectiva o individual, con una duración aproximada de 45 minutos. Esta prueba está constituida por las siguientes escalas (Matalinares, Tueros & Yaringaño, 2009):

a) Logros académicos:

- Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos. Haciendo referencia a la atribución de los éxitos académicos a causas externas al propio sujeto, por lo tanto no pueden ser controladas por él – como la suerte o la acción de otras personas.

- Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Refiriéndose al fracaso académico como resultado atribuible a una causa normalmente percibida como interna, variable y controlable, a saber, la falta de esfuerzo personal.
- Atribución del éxito académico a la habilidad. En esta área el éxito es atribuido a causas internas, estables y controlables.
- Atribución del fracaso al profesor. El contenido de los elementos que conforman esta escala refiere a la atribución del fracaso al profesor, percibiéndose en ella causas externas y no controlables.
- Atribución del éxito al esfuerzo. De manera general esta causa es percibida como interna y controlable.
- Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. El contenido de los elementos que conforman esta escala incluye aspectos específicos de una atribución a la mala suerte, lo cual es considerado como una causa externa, inestable y no controlable.
- Atribución del fracaso a la falta de habilidad. El fracaso académico se atribuye a una causa percibida como interna, estable y no controlable, como es la falta de habilidad.

b) Relaciones interpersonales:

Se mencionarán las escalas pertenecientes a esta área sin detallar sus contenidos, puesto que para efectos del estudio no se consideraron las atribuciones al éxito o fracaso en las relaciones interpersonales.

Respecto a las relaciones interpersonales el cuestionario considera las siguientes escalas: Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, Externalización del éxito en las relaciones interpersonales, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, Externalización del fracaso.

Los autores del cuestionario original utilizaron el método de consistencia interna para establecer la confiabilidad. Obteniendo los siguientes coeficientes de confiabilidad: a) para el Área de Logros Académicos, en la Escala I 0,84; Escala II 0,76; Escala III 0,711; b) en el Área de Relaciones Interpersonales, en la Escala I 0,81; Escala II 0,77. La validez de contenido fue realizada a través de la validación por jueces. El coeficiente V de Aiken tiene como resultado coeficientes iguales o mayores que 0,78 con una probabilidad asociada de 0,48, que fue aceptada por los jueces (Alonso & Sánchez, 1986).

Para la adaptación psicométrica del cuestionario a la población peruana se realizó la validez de contenido por criterio de jueces, quienes analizaron la aprobación – desaprobación de las modificaciones lingüísticas propuestas a algunos ítems originales. Casi la totalidad de los ítems alcanzó un coeficiente V igual o superior a 0.88, solamente uno de los ítems presentó un coeficiente V de 0.50 por lo que fue descartado. La confiabilidad se estableció con la medida y la correlación ítem-test corregida, observándose

correlaciones significativas en todos los bloques del cuestionario con el puntaje total. El alpha de Cronbach calculado para el instrumento es de 0,662 de modo que se puede decir que los puntajes obtenidos son confiables (Matalinares, Tueros & Yaringaño, 2009).

3.5.2 Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora

ECLE-3

La Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora [ECLE] ha sido diseñada y validada en las poblaciones española y peruana por Ramos et al. (2010). La ECLE 3 tiene como finalidad comprobar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 1° hasta 3° grado de educación secundaria, a través de la valoración de los procesos léxico y sintáctico-semántico, su aplicación puede ser individual o colectiva, con un aproximado de 50 minutos de duración. La ECLE 3 consta de dos subpruebas para la evaluación de la comprensión lectora, que incluyen la lectura de dos textos expositivos y 44 preguntas, con formato de respuesta de elección entre tres alternativas, una de las cuales es correcta. Además, presenta 4 pruebas complementarias para valorar fluidez lectora, vocabulario, exactitud lectora y velocidad de procesamiento de lectura de palabras.

El índice de fiabilidad total de la prueba, según el coeficiente de alfa de Cronbach, es de ,821; teniéndose un índice de ,811 para la población

española y ,841 para la peruana. Las evidencias de la validez relativas a criterios externos se han realizado preferentemente con las valoraciones de los profesores; para la prueba global de la población española el índice de validez según la valoración de los profesores de lenguaje es de ,357; mientras que para la población peruana, es de ,551.

3.6 Procedimientos de recolección de datos

Para el desarrollo del estudio se realizaron las coordinaciones necesarias con las instituciones educativas elegidas. En las fechas y horarios establecidos para la aplicación los cuestionarios, se procedió a la evaluación de forma grupal en las aulas de clase, seis aulas en los dos colegios estatales y tres aulas en los dos colegios particulares. En primer lugar se aplicó la prueba de comprensión lectora y a continuación el cuestionario de estilos atributivos.

Las instrucciones de la aplicación se dieron de acuerdo a lo indicado por los autores de los instrumentos. Ambas pruebas se aplicaron en una sola sesión por aula, teniendo una duración aproximada de 80 minutos. Las evaluaciones se realizaron en el mes de noviembre.

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos:

- El análisis descriptivo de las variables estudiadas se realizó a través del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal, mediante la prueba de Kolmogorov–Smirnov.

- En el análisis inferencial para la contrastación de hipótesis, se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman Brown Brown y la prueba U de Mann-Whitney para el análisis de las diferencias.



CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

La presente investigación tiene por objetivo determinar si existe correlación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y los estilos atribucionales en alumnos de tercer año de secundaria de instituciones educativas públicas y privadas, para lo cual se utilizó el diseño descriptivo correlacional. Los resultados se presentan en el siguiente orden:

- Resultados descriptivos de la investigación.
- Resultados para la contrastación de hipótesis.

Estos resultados permiten desarrollar los temas de la discusión y llegar a las conclusiones de la investigación.

4.2 Análisis de datos

4.2.1 Resultados descriptivos de la investigación

Respecto a la caracterización de la muestra se recogieron datos acerca de la repitencia tanto en primaria como en secundaria, los respectivos motivos, la explicación dada por el estudiante como motivo de sus bajas notas, de manera similar para el buen rendimiento.

Del total de participantes, 12% el grupo de alumnos presentó fracaso escolar durante el nivel primario mientras que 13.5% repitió una o dos veces algún grado en el nivel secundario (Tabla 6).

Tabla 6
Repitencia en los Niveles Primaria y Secundaria de los participantes del estudio

	Primaria		Secundaria	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Una vez	20	9.6	22	10.6
Dos veces	5	2.4	6	2.9
Ninguna	183	88.0	180	86.5
Total	208	100.0	208	100.0

Del total de alumnos que reprobaron un grado en el nivel primario, el 44% consignó motivos de salud y 24% señaló el rendimiento académico como explicación de dicho fracaso. Mientras, aquellos que reprobaron algún grado en el nivel secundario señalaron como motivos problemas de salud, 28.6%, bajo rendimiento académico, 32.1% y problemas de conducta, 28.6% (Tabla 7).

Tabla 7
Percepción del motivo de la repitencia de los participantes del estudio

	Primaria		Secundaria	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Salud	11	44.0	8	28.6
Rendimiento académico	6	24.0	9	32.1
Problemas de conducta	1	4.0	8	28.6
Otros	7	28.0	3	10.7
Total	25	100.0	28	100.0

Adicionalmente, los participantes del estudio brindaron información sobre su percepción de los motivos que generarían sus bajas notas (Ver Tabla 8), teniendo la posibilidad de optar por una opción que hace referencia a la falta de una explicación personal para sus fracasos académicos, con el ítem “Nunca he pensado en esto”. Del total de participantes 65.4% explicaron su bajo rendimiento por la falta de esfuerzo, 13% responsabilizaron a los docentes del fracaso (“Los profesores no enseñan bien”), 3.4% hizo referencia a la falta de capacidad para el estudio, y sólo el 17.3% señala que no se había generado una explicación de los motivos de su fracaso (“Nunca he pensado en esto”).

Tabla 8
Motivos brindado por los participantes del estudio como explicación de sus bajas notas

	Frecuencia	Porcentaje
No tengo capacidad para el estudio	7	3.4
Los profesores no enseñan bien	27	13.0
No me esfuerzo lo suficiente	136	65.4
Nunca he pensado en esto	36	17.3
No responde	2	1.0
Total	208	100.0

Los participantes del estudio también señalaron los motivos que explicarían su éxito en los estudios (Tabla 9), 65% de los participantes reportó el esfuerzo personal como explicación de sus altas notas, 12.5% hicieron referencia a su dotación cognitiva, mientras que 5.8% explicó su éxito por el factor suerte. Además, 15.9% de los participantes del estudio mencionaron que no se habían generado una explicación para sus altas notas (“Nunca he pensado en esto”).

Tabla 9
Motivos brindados por los participantes del estudio como explicación de sus altas notas

	Frecuencia	Porcentaje
Tengo buena suerte	12	5.8
Soy lo suficientemente inteligente	26	12.5
Me esfuerzo mucho por aprender	137	65.9
Nunca he pensado en esto	33	15.9
Total	208	100.0

Al realizar el análisis de ítems del Cuestionario de Estilos Atributivos (Anexo 1), se observó que los coeficientes Alfa (Ver Tabla 10) de la Escala 1 y la Escala 4 fueron de .738 y .736 respectivamente, considerándose una confiabilidad alta. Las otras escalas alcanzaron coeficientes Alfa entre .697 (Escala 3) y .668 (Escala 6) lo que representa un grado de confiabilidad moderado (Castañeda et al., 2010).

Tabla 10
Análisis de ítemes del Cuestionario de Estilos Atribucionales (EAT)

	Alfa de Cronbach
Escala 1	.738
Escala 2	.674
Escala 3	.697
Escala 4	.736
Escala 5	.689
Escala 6	.668
Escala 7	.673

Respecto al análisis de ítemes en de la evaluación en comprensión lectora (Anexo 2), se obtuvo que la Comprensión lectora global alcanzó un Alfa de 0.786, considerada confiabilidad alta; mientras que para las subpruebas el alfa fue de 0.693 para la Comprensión de textos I y 0.692 para la Comprensión de Textos II, obteniendo un grado moderado de confiabilidad (Castañeda et al., 2010) (Ver Tabla 11).

Tabla 11
Análisis de ítemes de la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Comprensión de textos I	.693	.693	24
Comprensión de textos II	.692	.694	20
Comprensión lectora global	.786	.786	44

En las tablas 12 y 13 se presenta la media, la desviación estándar y el ajuste a la curva normal de los resultados de las pruebas ECLE 3 y EAT de los

alumnos de tercer año de secundaria de instituciones educativas públicas y privadas en Lima Metropolitana. Los resultados del análisis descriptivo de las variables comprensión lectora y atribuciones causales servirán de base para la contrastación de las hipótesis planteadas y sus respectivos análisis complementarios.

El primer caso (Tabla 12) muestra la media y la desviación estándar en los resultados de la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora ECLE 3 en la muestra de estudiantes del tercer año de secundaria de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. Se observa que la media más alta se obtiene en la comprensión lectora de textos expositivos I - Relaciones Semánticas (X: 14.37) con una desviación estándar de 3.831, mientras que la comprensión lectora de textos expositivos II - Estructuras textuales obtuvo una media de 12.24, y una desviación estándar de 3.514. La media de la comprensión lectora global es 26.61 y la desviación estándar, 6.291.

Tabla 12
Estadística descriptiva y prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov
[Corrección de significación de Lilliefors] de la variable comprensión lectora

Factores	Media	D.S.	Estadístico
Comprensión de textos I	14.37	3.831	.107*
Comprensión de textos II	12.24	3.514	.101*
Comprensión Lectora global	26.61	6.291	.080*

*p< .05
n = 208

Los resultados del análisis de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov – Smirnov (Corrección de significación de Lilliefors) para la variable comprensión lectora (Tabla 12), en sus aspectos de Comprensión de Textos expositivos I – Relaciones Semánticas, Comprensión de Textos Expositivos II – Estructuras textuales y Comprensión Lectora Global, obtienen estadísticos que son significativos por lo que se puede concluir que las distribuciones de las variables analizadas no se aproximan a la distribución normal. Es debido a estos resultados que se asume que los análisis estadísticos de los datos son del tipo no-paramétrico.

Respecto al segundo caso, la Tabla 13 presenta la media y desviación estándar en los resultados del Cuestionario de Estilos Atributivos – EAT en la muestra de estudiantes del tercer año de secundaria de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. Se observa que la media más alta se presenta en la Escala 1 del EAT “Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito” ($X: 17.50$), con una desviación estándar de 3.489; la media más baja se obtiene en la Escala 7 del EAT “Atribución del fracaso a la falta de habilidad” ($X: 6.81$), con 2.929 de desviación estándar.

Tabla 13
Estadística descriptiva y prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov
(Corrección de significación de Lilliefors) de la variable estilos atribucionales

Factores	Media	D.S.	Estadístico
Escala 1 del EAT	17.50	3.489	.067
Escala 2 del EAT	12.03	2.829	.106*
Escala 3 del EAT	13.08	3.572	.081*
Escala 4 del EAT	7.11	3.233	.083*
Escala 5 del EAT	15.14	3.235	.088*
Escala 6 del EAT	9.73	2.940	.091*
Escala 7 del EAT	6.81	2.929	.088*

* $p < .05$
n = 208

Los resultados del análisis de normalidad de Kolmogorov – Smirnov (Corrección de significación de Lilliefors) para la variable estilos atribucionales (Tabla 13), en sus aspectos de Escala 2 del EAT – Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, Escala 3 del EAT – Atribución del éxito académico a la habilidad, Escala 4 del EAT – Atribución del fracaso al profesor, Escala 5 del EAT – Atribución del éxito al esfuerzo, Escala 6 del EAT – Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y Escala 7 del EAT – Atribución del fracaso a la falta de habilidad, obtienen estadísticos que son significativos por lo que se puede concluir que las distribuciones de la variable analizada no se aproximan a la distribución normal. Es debido a

estos resultados que se asume que los análisis estadísticos de los datos son del tipo no-paramétrico.

4.2.2 Resultados para la contrastación de las hipótesis

El contraste de la primera hipótesis, la cual indica existe relación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en la comprensión de textos expositivos y los puntajes obtenidos en las escalas de los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana., dio como resultado que sí existen correlaciones significativas y negativas entre las variables mencionadas (Ver Tabla 14).

Así se tiene que la “Atribución del fracaso al profesor”, tiene una correlación negativa significativa con la comprensión lectora, específicamente con la comprensión lectora de textos expositivos II: Estructuras textuales ($r = -.152, p < .05$) y la comprensión lectora general ($r = -.161, p < .05$).

La atribución “Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte”, también tiene una correlación negativa significativa, con la comprensión lectora de textos expositivos I: Relaciones semánticas ($r = -.147, p < .05$), con la comprensión lectora de textos expositivos II: Estructuras textuales ($r = -.187, p < .01$) y la comprensión

lectora general ($r = -.197$, $p < .01$). Los hallazgos observados permiten concluir que la primera hipótesis es válida.

Tabla 14
Correlaciones de Spearman entre la comprensión lectora y los estilos atribucionales en escolares de tercer año de secundaria de Lima Metropolitana

Estilos Atribucionales	Comprensión Lectora	Comprensión Lectora de Textos Expositivos I. Relaciones Semánticas	Comprensión Lectora de Textos Expositivos II. Estructuras textuales	Comprensión Lectora Global
	Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos		-.099	-.088
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo		-.089	-.082	-.103
Atribución del éxito académico a la habilidad		.014	-.044	-.017
Atribución del fracaso al profesor		-.134	-.152*	-.161*
Atribución del éxito al esfuerzo		-.076	-.015	-.059
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte		-.147*	-.187**	-.197**
Atribución del fracaso a la falta de habilidad		-.028	-.035	-.031

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Para la segunda hipótesis específica (H_2) la cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos en comparación con las alumnas de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana (Ver Tabla 15), se observa que las diferencias encontradas no son

estadísticamente significativas en los aspectos de comprensión lectora de textos expositivos I: relaciones semánticas ($Z = -.334$), comprensión lectora de textos expositivos II: estructuras textuales ($Z = -.362$) y comprensión lectora global ($Z = -.033$).

Los hallazgos encontrados permiten rechazar la hipótesis en cuestión.

Tabla 15

Contrastación de la comprensión lectora en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según sexo

Factores	Masculino n = 102 MR	Femenino n = 106 MR	U	Z	Sig.
Comprensión Lectora I: Relaciones Semánticas	105.92	103.14	5261.500	-.334	.738
Comprensión Lectora II: Estructuras textuales	102.97	105.98	5249.500	-.362	.717
Comprensión Lectora Global	104.64	104.36	5391.500	-.033	.073

n = 208

De forma similar, para la tercera hipótesis (H_3) se observa que al comparar los estilos atributivos de los alumnos con los de las alumnas de tercero de secundaria de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana, las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas en los estilos externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos ($Z = -.787$), atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo ($Z = -1.556$), atribución del éxito académico a la habilidad ($Z = -1.814$), atribución del fracaso al profesor ($Z = -1.590$), atribución del éxito al esfuerzo ($Z =$

-.145), externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte ($Z = -.495$) y atribución del fracaso a la falta de habilidad ($Z = -.078$) (Ver Tabla 16).

Los hallazgos encontrados permiten rechazar la tercera hipótesis.

Tabla 16
Contrastación de los estilos atribucionales en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según sexo

Factores	Masculino n = 102 MR	Femenino n = 106 MR	U	Z	Sig.
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos	107.83	101.29	5066.000	-.787	.431
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	97.92	110.83	4735.000	-1.556	.120
Atribución del éxito académico a la habilidad	112.18	97.11	4622.500	-1.814	.070
Atribución del fracaso al profesor	111.23	98.02	4719.500	-1.590	.112
Atribución del éxito al esfuerzo	105.11	103.91	5343.500	-.145	.885
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte	102.41	106.51	5192.500	-.495	.621
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	104.17	104.82	5372.500	-.078	.938
n = 208					

El contraste de la cuarta hipótesis, la cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública en comparación a los de colegios de gestión privada (Ver Tabla 17), permite ver que las diferencias estadísticamente significativas se dan en las pruebas de comprensión de textos expositivos II: Estructuras textuales ($Z = -5.147$; $p < .01$) y en la comprensión lectora global ($Z = -3.234$; $p < .01$), las mismas que se dan a favor de los escolares de instituciones educativas particulares. Por el contrario, la diferencia encontrada para la prueba de comprensión de textos expositivos I: relaciones semánticas no es significativa estadísticamente ($Z = -.493$). Sin embargo, los hallazgos anteriormente señalados permiten concluir que la cuarta hipótesis es válida.

Tabla 17
Contrastación de la comprensión lectora en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según tipo de institución educativa

** $p < .01$

Factores	Estatal n = 136 MR	Particular U n = 72 MR	U	Z	Sig.
Comprensión Lectora I: Relaciones Semánticas	103.01	107.32	4693.000	-.493	.622
Comprensión Lectora II: Estructuras textuales	88.93	133.91	2778.500	-5.147	.000**
Comprensión Lectora Global	94.69	123.03	3562.000	-3.234	.001**
n = 208					

El contraste de la quinta hipótesis, la cual indica que existe relación estadísticamente significativa entre los estilos atributivos de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública en comparación a los de colegios de gestión privada (Ver Tabla 18), permite observar que las diferencias encontradas no son significativas para los estilos externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos ($Z = -.213$), atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo ($Z = -.022$), atribución del éxito académico a la habilidad ($Z = -1.841$), atribución del fracaso al profesor ($Z = -.504$), atribución del éxito al esfuerzo ($Z = -1.555$), externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte ($Z = -.147$) y atribución del fracaso a la falta de habilidad ($Z = -.961$).

Los hallazgos encontrados permiten rechazar la presente hipótesis

Tabla 18

Contrastación de los estilos atribucionales en escolares de tercer año de secundaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana según tipo de institución educativa

Factores	Estatal n = 136 MR	Particular n = 72 MR	U	Z	Sig.
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos	105.14	103.28	4808.500	-.213	.832
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	104.43	104.63	4887.000	-.022	.983
Atribución del éxito académico a la habilidad	110.06	93.99	4139.500	-1.841	.066
Atribución del fracaso al profesor	106.02	101.63	4689.000	-.504	.614
Atribución del éxito al esfuerzo	109.20	95.63	4257.000	-1.555	.120
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte	104.94	103.66	4835.500	-.147	.883
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	101.60	109.98	4501.500	-.961	.337
n = 208					

4.3 Discusión de resultados

El estudio realizado tuvo como propósito ampliar la información sobre las variables motivacionales y su relación con habilidades instrumentales del aprendizaje, siendo las principales variables estudiadas las atribuciones causales de éxito y fracaso y la comprensión lectora, de modo que se

comprenda mejor el perfil del estudiante adolescente en Lima Metropolitana en los aspectos de cómo explican sus éxitos y sus fracasos en el ámbito académico, y su rendimiento en comprensión lectora.

En relación a la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados, el Cuestionario de Estilos Atribucionales EAT y la Prueba para la Evaluación de la Competencia de Comprensión Lectora ECLE – 3, los índices hallados estuvieron entre los grados moderado y alto, lo que indica su aceptable consistencia y capacidad para medir las variables del estudio; por lo tanto, garantizan la discusión y conclusiones de los hallazgos.

Si bien la presente investigación ha tratado en encontrar las relaciones existentes entre los estilos atribucionales y la comprensión lectora, es necesario reconocer que los estilos atribucionales pertenecen a la vasta área de la motivación escolar, la cual está compuesta por una variedad de factores que interactúan entre ellos y con el sistema de variables que son condicionantes del aprendizaje escolar. Aunque no se ha abordado un estudio multifactorial, el presente estudio ha tratado de resaltar la presencia de los factores atribucionales de éxito y fracaso académico en la autopercepción de los estudiantes adolescentes, lo que no significa falta de reconocimiento de los diversos factores motivacionales que inciden en el desempeño académico.

En los resultados obtenidos para responder a la pregunta acerca de qué relación hay entre la comprensión lectora y los estilos atributivos para el éxito

y el fracaso en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública y privada de Lima Metropolitana se puede observar que existen algunos estilos atribucionales en el área académica que correlacionan significativamente, de manera negativa, con la comprensión de textos expositivos.

Uno de los estilos atributivos que correlacionan con la comprensión de textos expositivos es la “atribución del fracaso al profesor”, en sentido negativo, como era de esperarse. Este resultado es similar al encontrado por Miñano, Cantero y Castrejón (2008) quienes encontraron que las atribuciones causales contribuyen en la explicación del rendimiento en el área de Lengua, señalando que la “atribución del fracaso al profesor” junto a la aptitud verbal y el autoconcepto verbal tienen significación en la varianza del rendimiento en el área de Lengua. Así mismo, Martínez (2009) también encontró que el factor atribucional “problemas relacionados con los profesores” era un aspecto principal para explicar el fracaso en los estudios de un grupo de estudiantes. La “atribución del fracaso al profesor” tiene un locus de control externo, es inestable y fuera del control del individuo, entendiéndose que el estudiante no se considera responsable del fracaso académico; por lo tanto, tampoco asumirá un rol activo en la mejoría de éste. Es así que se observa, que cuanto mayor es el grado de presencia de este estilo atribucional entre los adolescentes participantes de este estudio, menor es su nivel de rendimiento en comprensión lectora.

La “externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte” es otra atribución causal que ha correlacionado negativamente con el rendimiento en comprensión lectora, como también mencionan Barca, Peralbo y Brenlla (2004) los estudiantes con este tipo de atribución se caracterizan por enfoques superficiales de aprendizaje, lo cual no facilita obtener un buen rendimiento académico. Además, Barca (2005) señala que este tipo de atribución, caracterizada por un locus de control externo, estable y no controlable, es frecuente en estudiantes con bajo rendimiento; por lo que se espera observar que a mayor presencia de esta atribución menor nivel del rendimiento habrá, hecho que se confirma en el presente estudio.

Para las concepciones actuales, la comprensión lectora implica tres dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad comprensiva del lector en base al texto (Snow & Sweet, 2003, citados por García, 2006). El impacto de los hallazgos del presente estudio se enfocan en ampliar el conocimiento sobre la dimensión del lector, puesto que la mayor parte de las veces se destacan las capacidades, conocimientos y estrategias que éste aporta a la lectura mientras que las variables cognitivo-motivacionales quedan fuera de consideración o sólo se hace de ellas una somera mención. Según los resultados encontrados, las atribuciones causales que tienen relación significativa con el rendimiento en comprensión lectora son las referidas a la explicación del fracaso por causas externas y no controlables, de modo que, a mayor presencia de dichas atribuciones menor rendimiento en comprensión

lectora habrá. Dichas observaciones podrían explicarse en el sentido que cuando los sujetos atribuyen los fracasos a factores ajenos a ellos mismos tienden a abandonar la tarea, disminuyendo su persistencia ante el fracaso (Romero, 2001); además, de evitar asumir responsabilidad personal por los resultados obtenidos (Martínez, 2009). Siendo la comprensión lectora una actividad sumamente compleja, se podría señalar que la falta de compromiso con los resultados y la poca persistencia en la tarea van a terminar afectando el proceso lector en general.

En relación a la hipótesis H_2 se señala que no es válida, puesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de tercer año de secundaria de Lima Metropolitana según sexo.

La diferencia en el funcionamiento cognitivo motivacional entre estudiantes varones y mujeres ha sido documentada por Cerezo y Casanova (2004), quienes encontraron que los chicos atribuyen sus fracasos a factores externos mientras que las chicas utilizan atribuciones internas. Sin embargo, el análisis de la hipótesis H_3 indica que no es válida, ya que en el presente estudio no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los estilos atribucionales utilizados por los alumnos y las alumnas.

La contrastación de la hipótesis H_4 establece que es válida, pues al comparar el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de tercer año de

secundaria, considerando el tipo de colegio, se encontró que los alumnos de colegios de gestión privada presentan un mayor rendimiento en comprensión lectora, a nivel general y en el manejo de estructuras textuales como descripción, comparación, secuenciación, causalidad, problema – solución, presentando mejor estructuración del conocimiento que los alumnos de instituciones educativas de gestión pública (Delgado et al., 2009). Por lo que se puede considerar que el desarrollo de estrategias de comprensión lectora para la comprensión de diferentes estructuras semánticas implícitas en los textos expositivos y el uso de estructuras textuales guarda relación con el tipo de enseñanza y demás factores institucionales, tal como lo señalan diversos autores (Cairney, 1992; Almeida & Yataco, 1999 y Vieiro & Gómez, 2004, citados por Delgado et al., 2009).

En relación al análisis de la hipótesis H_5 , la cual pretendía establecer que la diferencia entre los puntajes obtenidos en las escalas de los estilos atributivos en el área académica de los alumnos de tercer año de secundaria de colegios de gestión pública en comparación a los de colegios de gestión privada de Lima Metropolitana, se rechazó la mencionada hipótesis al no encontrarse diferencia estadísticamente significativa entre las variables planteadas. Esto permite señalar que las diferencias al considerar el tipo de institución educativa sólo se presentan en el rendimiento de la comprensión lectora a favor de los alumnos de colegios particulares.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Conclusiones

1. La hipótesis H_1 es válida, pues el rendimiento en comprensión lectora y los estilos atribucionales en escolares de tercer año de secundaria de instituciones de gestión pública y privada en Lima Metropolitana se correlacionan de manera significativa y negativa.
2. La hipótesis H_2 no es válida, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en comprensión lectora de estudiantes de tercer año de secundaria según sexo.
3. La hipótesis H_3 no es válida, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas en los estilos atribucionales de estudiantes de tercer año de secundaria según sexo.
4. La hipótesis H_4 es válida, pues existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de instituciones educativas estatales en comparación a los de instituciones educativas particulares, a favor de las instituciones educativas particulares.

5. La hipótesis H_5 no es válida, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas en el los estilos atribucionales de estudiantes de tercer año de secundaria según tipo de institución educativa.

5.2 Sugerencias

1. Realizar investigaciones similares donde se estudien ambas variables en poblaciones de distintos grados escolares y otros contextos sociodemográficos.
2. Ampliar el estudio de la variable comprensión lectora relacionándola con otros constructos afectivo motivacionales, por ejemplo metas académicas, motivación de logro, autoeficacia.
3. Profundizar el estudio de la variable atribuciones causales con diseños de investigación de tipo cualitativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. y Sánchez, J. (1986). Evaluación de estilos atributivos en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario EAT. Alonso Tapia (Dir.): *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional*. Vol. 3. Informe final, CIDE. Madrid.

Barca, A.; Peralbo, M. y Brenlla J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema* [Versión On-line], Vol. 16, N° 1, pp. 94 – 103. Recuperado de:
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1167>

Barca, A. (2005). Atención a la diversidad en la educación secundaria de Galicia: Perfiles de alumnado con bajo rendimiento escolar y propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galega do Ensino*, Año 13, N° 45, pp. 353 – 385. Recuperado de: <file:///D:/Descargas/Dialnet-AtencionALaDiversidadEnLaEducacionSecundariaDeGali-2555361.pdf>

Bornas, X. (1988). Atribuciones Causales y Fracaso Escolar: una revisión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. N° 6, pp. 193-204. Recuperado de:
http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20349&dsID=atribuciones_causales.pdf

Bravo, A. (2009). *Percepción causal y motivación de logro en universitarios ante éxitos y fracasos académicos*. Universidad de Sonora: Tesis de Maestría en Innovación Educativa. División de Ciencias Sociales.

Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: Diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI*. Vol. 11, N° 1, pp. 81-100.

Castañeda, M. et al. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos* [Recurso electrónico]. Porto Alegre: EDIPUCRS

Cerezo, M. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), pp. 97 – 112. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?31>

Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española

Chávez, G.; Calderón, S. e Hidalgo, M. (2008). Funcionamiento familiar y estilos atribucionales en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología*. Vol.10, pp. 111-124. Universidad César Vallejo.

Chávez, G. (2007). Estilos atribucionales y necesidad cognitiva en estudiantes universitarios del cuadro de méritos y de riesgo académico. *Revista de Psicología*. Vol. 9, pp. 40-51. Universidad César Vallejo.

Davis, S. y J. Palladino (2008). *Psicología*, Quinta edición. México: Pearson Educación.

DeAngelis, T. (2004). Research-based help for teens in jeopardy. *Monitor on Psychology*, 35(2), pp. 40- 43.

Delgado, A.; Ecurra, L.; Atalaya, M.; Pequeña, J.; Cuzcano, A.; Álvarez, C. y Rodríguez, R. (2010). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*. Vol 13, N°2, pp. 117-128.

Delgado, A; Ecurra, L.; Atalaya, M.; Pequeña, J.; Santiváñez, R.; Álvarez, C.; Rodríguez, R.; Rodríguez, M. y Llerena, L. (2009). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Persona*. 12, pp. 69-82.

Fuenmayor, G. (2008). Metodología lingüística para desarrollar los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios. *Laurus*. Vol. 14, Núm. 27, pp. 262 – 280. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892014.pdf>

García L., J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*. 21, pp. 217-232.

García, J. (2006). *Lectura y conocimiento: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

González, R. Valle; Nuñez y González-Pienda. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema* [Versión Online]. Vol. 8 N° 1, pp. 45-61. Recuperado de: redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72780104.pdf

Marina, J. (2005). *La magia de leer*. Plaza Janés: Barcelona

Martínez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 7(3), 1175-1216. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/media/3060/20091212-Art.%20Autopercepcion%20y%20Atribuciones%20Cognoscitivas.pdf>

Matalinares, M., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, M., Arenas, C., Díaz, G, Dioses, A., Encalada, M., Tipacti, R., Bazán, M., Huari, Y. (2010). Relación entre los estilos atribucionales

Matalinares, M.; Tueros, R. y Yaringaño, J. (2009). Adaptación Psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos. *Revista IIPSI*. Vol. 12, N° 1, pp. 173 – 189. Lima: Facultad de Psicología, UNMSM

Ministerio de Educación (2013). *PISA 2012: Primeros Resultados. Informe Nacional del Perú*.

Miñano, P., Cantero, M. y Castejón, J. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes educacionales*, Vol. 13, Num. 2, pp. 11 – 23. Chillán: Universidad del Bío Bío.

Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares pre adolescentes. *Revista de psicología de la PUCP*. Vol. 23, N° 1, pp. 5 – 37. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Murillo, J. (2007). *Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones*. Documento en cargado para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008 “Educación para Todos en 2015 –

¿Alcanzaremos la meta?”, UNESCO/OREALC. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155567s.pdf>

Navarro, P. (2007). *Estilo Atribucional frente a la Interacción Social de Niños en el Aula. Pensamiento Psicológico* [Versión Online]. Vol. 3, N° 009, pp. 149-161. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: redalyc.uaemex.mx/pdf/801/80103911.pdf

O’Sullivan, J. y Howe, M. (1996). Causal Attributions and Reading Achievement: Individual Differences in Low-Income Families. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 363-387. Recuperado de: <http://www.deepdyve.com/lp/elsevier/causal-attributions-and-reading-achievement-individual-differences-in-b1UHokbkLy?key=elsevier>

Presidencia del Consejo de Ministros (2011). *Informe preelectoral Administración 2006 – 2011*. Separata Especial publicada en El Peruano. Lima, 10 de enero de 2011

Printrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson

Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Ramos, J., Galve, J., Dioses, A., Abregú, L. y Alcántara, M. (2010). ECLE-3 Pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora. Madrid: EOS.

Romero, J. y González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial

Romero, A. (2010). *Comprensión Lectora y Resolución de Problemas Matemáticos en alumnos de segundo grado de primaria del distrito Ventanilla – Callao*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima

Sánchez, H. y Reyes C. (2003). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Editorial Universitaria

Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México, D.F.: McGraw-Hill

Simpson, A. (2001). *Ser padres de adolescentes: Una síntesis de la investigación y una base para la acción*. Boston: Centro para la Comunicación de Salud, Escuela de Salud Pública de Harvard.

Ugartetxea, J. (2001). *Motivación y metacognición, más que una relación*.

RELIEVE, Vol. 7, N°2. Recuperado de:

www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm

- Valle, A.; Canabach, R.; Núñez, J. y Gonzáles J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema* [Versión Online]. Vol. 10 N° 2, pp. 393-412. Recuperado de: www.psicothema.com/pdf/173.pdf
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*. Universidad San Martín de Porres. N°011, pp.49-61.
- Velarde, E. (2010). Elaboración y aplicación de un programa metafonológico en niños(as) de 8 10 años de 3° y 4° grado de primaria del Cercado del Callao. Lima: Asamblea Nacional de Rectores
- Velarde, E. (s/f). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora*. Artículo no publicado. Extraído de: http://ifejant.org.pe/Archivos/estrateg_metacog.pdf
- Vidal, J. y Manjón D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Vol. 2. Madrid: EOS
- Vicuña, L. (2001). Concordancia entre la facultad académica a la que pertenece el alumno con los intereses vocacionales y con los estilos atribucionales de las causas que determinaron el ingreso a la UNMSM en el concurso de admisión 2000. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 4, N° 1, pp. 85-108.

Wagner, D.; Spratt, J.; Gal, I. y Paris, S. (1989). Reading and believing: Beliefs, attributions, and reading achievement in Moroccan schoolchildren. *Journal of Educational Psychology*. 81 (3), 283-293. Extraído de: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/81/3/283/>

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Mexico, D.F.: Prentice Hall



ANEXO 1

Análisis de fiabilidad de los elementos de las Escalas del Cuestionario de Estilos
Atributivos EAT

Tabla A1. Análisis de fiabilidad Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 20	12,94	24,059	,534	,691
Ítem 32	12,73	24,980	,421	,713
Ítem 39	12,63	23,392	,584	,680
Ítem 50	12,27	24,845	,443	,709
Ítem 51	11,66	28,294	,203	,750
Ítem 55	12,33	26,020	,325	,733
Ítem 61	12,96	24,496	,481	,701
Ítem 63	12,33	25,237	,460	,706
Alfa de Cronbach = ,738				

Tabla A2. Análisis de fiabilidad Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 7	10,56	9,822	,357	,653
Ítem 17	11,20	9,215	,389	,642
Ítem 25	10,68	8,770	,507	,587
Ítem 33	10,66	9,704	,369	,648
Ítem 46	10,67	8,416	,522	,578
Alfa de Cronbach = ,674				

Tabla A3. Análisis de fiabilidad Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 2	10,89	7,838	,463	,643
Ítem 14	10,73	7,949	,466	,642
Ítem 43	10,81	7,818	,457	,645
Ítem 58	10,89	7,409	,474	,638
Ítem 59	11,13	7,994	,401	,669
Alfa de Cronbach = ,697				

Tabla A4. Análisis de fiabilidad Escala 4: Atribución del fracaso al profesor

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 6	6,58	14,979	,418	,713
Ítem 9	6,51	14,000	,498	,691
Ítem 27	6,43	13,899	,480	,696
Ítem 35	6,06	13,643	,560	,673
Ítem 52	6,41	14,369	,495	,693
Ítem 68	6,05	14,417	,388	,725
Alfa de Cronbach = ,736				

Tabla A5. Análisis de fiabilidad Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 3	15,01	10,169	,391	,658
Ítem 13	15,10	9,357	,499	,621
Ítem 21	15,02	10,671	,307	,684
Ítem 41	15,05	9,703	,442	,641
Ítem 56	15,04	9,945	,440	,643
Ítem 62	15,15	9,606	,436	,643
Alfa de Cronbach = ,689				

Tabla A6. Análisis de fiabilidad Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 5	6,15	9,483	,428	,615
Ítem 11	6,05	9,041	,467	,597
Ítem 29	5,24	9,823	,272	,687
Ítem 36	5,52	9,352	,421	,618
Ítem 64	5,66	8,187	,539	,558
Alfa de Cronbach = ,668				

Tabla A7. Análisis de fiabilidad Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 8	4,63	8,283	,321	,693
Ítem 19	5,01	7,546	,509	,572
Ítem 48	4,94	7,450	,522	,563
Ítem 67	4,94	7,199	,480	,588
Alfa de Cronbach = ,673				



ANEXO 2

Análisis de fiabilidad de los elementos de la Prueba Comprensión Lectora ECLE3

Tabla B1. Análisis de fiabilidad de los elementos de la Sub Prueba Comprensión de Textos I

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	13,69	13,862	,191	,688
Ítem 2	13,67	13,912	,185	,689
Ítem 3	13,53	13,587	,397	,674
Ítem 4	13,46	14,503	,084	,694
Ítem 5	13,58	13,844	,249	,684
Ítem 6	13,76	12,926	,452	,664
Ítem 7	14,17	14,964	-,127	,712
Ítem 8	13,82	13,819	,180	,690
Ítem 9	13,75	13,543	,269	,682
Ítem 10	14,00	13,956	,146	,693
Ítem 11	13,66	13,621	,278	,681
Ítem 12	13,52	13,773	,342	,678
Ítem 13	14,08	13,770	,214	,686
Ítem 14	13,68	13,692	,248	,684
Ítem 15	13,70	13,575	,274	,681
Ítem 16	14,00	14,171	,086	,698
Ítem 17	13,69	13,386	,338	,676
Ítem 18	13,84	12,912	,437	,665
Ítem 19	13,86	13,347	,309	,678
Ítem 20	13,89	14,242	,062	,701
Ítem 21	14,05	13,627	,248	,683
Ítem 22	13,78	13,121	,388	,670
Ítem 23	13,79	12,966	,430	,666
Ítem 24	14,05	13,832	,189	,689
Alfa de Cronbach = ,693				

Tabla B2. Análisis de fiabilidad de los elementos de la Sub Prueba Comprensión de Textos II

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	11,26	12,162	,170	,690
Ítem 2	11,38	11,616	,260	,682
Ítem 3	11,61	11,753	,119	,696
Ítem 4	11,47	11,376	,287	,679
Ítem 5	11,38	11,683	,237	,684
Ítem 6	11,60	11,426	,223	,685
Ítem 7	11,63	11,225	,281	,679
Ítem 8	11,55	11,317	,272	,680
Ítem 9	11,86	12,024	,040	,704
Ítem 10	11,50	11,300	,298	,678
Ítem 11	11,67	11,097	,315	,676
Ítem 12	11,62	10,606	,485	,657
Ítem 13	11,74	11,288	,253	,682
Ítem 14	11,68	10,781	,415	,665
Ítem 15	11,51	11,057	,375	,670
Ítem 16	11,78	11,300	,251	,682
Ítem 17	11,79	11,178	,290	,678
Ítem 18	11,86	11,490	,203	,687
Ítem 19	11,63	11,293	,259	,682
Ítem 20	11,81	11,290	,258	,682
Alfa de Cronbach = ,692				

ANEXO 3
Ficha de datos generales

FICHA DE DATOS GENERALES	
<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 40px; display: inline-block;"></div>	
Institución Educativa..... Grado: 3° Sección:	
1. Edad Cronológica:	2. Género: Masculino () Femenino ()
3. Cuántas veces repitió un año escolar en primaria: Una vez () Tres o más () Dos veces () Ninguna () <u>Motivos:</u> Salud () Rendimiento académico () Problemas de conducta () Otros () Explique:	4. Cuántas veces repitió un año escolar en secundaria: Una vez () Tres o más () Dos veces () Ninguna () <u>Motivos:</u> Salud () Rendimiento académico () Problemas de conducta () Otros () Explique:
5. A qué crees que se deben tus bajas notas: No tengo capacidad para el estudio () Los profesores no enseñan bien () No me esfuerzo lo suficiente () Nunca he pensado en esto ()	6. A qué crees que se deben tus altas notas: Tengo buena suerte () Soy lo suficientemente inteligente () Me esfuerzo mucho por aprender () Nunca he pensado en esto ()

Lima, de octubre 2013

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito o fracaso en distintas situaciones, en las cuales debes señalar tu grado de ACUERDO o DESACUERDO. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista.

Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Anota tus respuestas en los casilleros al final de cada oración. Señala tu grado de ACUERDO o DESACUERDO con el contenido de cada afirmación marcando con una X en la escala correspondiente. Por ejemplo en la siguiente afirmación:

Para mí aprobar un examen es como si me tocara la lotería.	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

Puedes elegir 5 posibilidades

Ten presente que:

Una puntuación de 0 significa Máximo desacuerdo o Totalmente en desacuerdo, y

Una puntuación de 4 significa Máximo acuerdo o Totalmente de acuerdo

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

Espera a que se dé la señal de empezar.

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

1. Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores.	0	1	2	3	4
2. Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo inteligente que soy para los estudios.	0	1	2	3	4
3. En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, a mi propio esfuerzo.	0	1	2	3	4
4. Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderlos	0	1	2	3	4
5. Por lo general, si he obtenido malos resultados en Lenguaje creo que ha sido por mala suerte.	0	1	2	3	4
6. Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor pone bajas notas.	0	1	2	3	4

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

7. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a la falta de esfuerzo.	0	1	2	3	4
8. Si jalo un curso, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente.	0	1	2	3	4
9. Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.	0	1	2	3	4
10. Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarles	0	1	2	3	4
11. Mi mala suerte ha sido muchas veces lo que hizo que no tuviese mejores notas.	0	1	2	3	4
12. Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.	0	1	2	3	4
13. Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado mucho.	0	1	2	3	4
14. Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.	0	1	2	3	4
15. La mayoría de las veces que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad	0	1	2	3	4
16. Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.	0	1	2	3	4
17. En general, las bajas notas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.	0	1	2	3	4
18. Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé cómo llevarme bien.	0	1	2	3	4
19. Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esos cursos.	0	1	2	3	4
20. La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje.	0	1	2	3	4
21. Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
22. La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.	0	1	2	3	4
23. Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.	0	1	2	3	4
24. Cuando he podido en tenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.	0	1	2	3	4

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

25. Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.	0	1	2	3	4
26. Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.	0	1	2	3	4
27. Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.	0	1	2	3	4
28. Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato	0	1	2	3	4
29. Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.	0	1	2	3	4
30. En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.	0	1	2	3	4
31. Malentendidos han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.	0	1	2	3	4
32. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
33. Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.	0	1	2	3	4
34. Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, por comentarios que, por casualidad, han sido malinterpretados.	0	1	2	3	4
35. A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.	0	1	2	3	4
36. La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.	0	1	2	3	4
37. En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.	0	1	2	3	4
38. Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.	0	1	2	3	4
39. Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.	0	1	2	3	4
40. Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.	0	1	2	3	4
41. Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.	0	1	2	3	4
42. Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.	0	1	2	3	4

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

43. Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.	0	1	2	3	4
44. En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte.	0	1	2	3	4
45. Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien.	0	1	2	3	4
46. Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.	0	1	2	3	4
47. Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.	0	1	2	3	4
48. Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.	0	1	2	3	4
49. Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.	0	1	2	3	4
50. Normalmente he sacado buenas notas, sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.	0	1	2	3	4
51. Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque el examen tenía preguntas que había estudiado.	0	1	2	3	4
52. Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.	0	1	2	3	4
53. Con frecuencia, cuando me he encontrado solo ha sido por no saber tratar con los amigos	0	1	2	3	4
54. Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.	0	1	2	3	4
55. Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.	0	1	2	3	4
56. Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje.	0	1	2	3	4
57. La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mi es la principal causa de que mis relaciones con ellos no anden bien.	0	1	2	3	4
58. Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para este curso.	0	1	2	3	4
59. En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.	0	1	2	3	4

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

60. Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.	0	1	2	3	4
61. Por lo general, apruebo siempre por suerte.	0	1	2	3	4
62. Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
63. Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos.	0	1	2	3	4
64. Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.	0	1	2	3	4
65. Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.	0	1	2	3	4
66. Haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.	0	1	2	3	4
67. Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.	0	1	2	3	4
68. Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.	0	1	2	3	4

ANEXO 5

Porcentaje de errores y aciertos en la prueba de comprensión lectora

Tabla C1. Porcentaje de errores y aciertos en la Prueba de Comprensión de textos Expositivos I: Relaciones semánticas

	Tipo de pregunta	Error	Acierto
1. ¿Durante cuánto tiempo deja de ser desértico Vondersop?	Literal	30.3%	69.7%
2. ¿Qué ocurre cuando Altorque desaparece por el horizonte?	Literal	26.9%	73.1%
3. ¿Por qué los habitantes remolonean antes de salir de casa?	Inferencial	14.4%	85.6%
4. ¿Cuál es la comida predilecta de los habitantes del desierto de la lectura?	Literal	6.7%	93.3%
5. ¿Qué es necesario llevar cuando Brandelocio aparece?	Literal	18.8%	81.3%
6. ¿A quién se considera el sol de la ilusión?	Literal	37.0%	63.0%
7. ¿Por qué se recolectan las bayas de los cholindros?	Inferencial	78.4%	21.6%
8. ¿Para qué sirve Altorque?	Inferencial	42.3%	57.7%
9. ¿Qué es el cholindro?	Literal	35.6%	64.4%
10. ¿Cómo era la orilla del riachuelo que atravesaba el desierto?	Literal	61.5%	38.5%
11. Cuando aparece Calefron con su brisa, ¿qué hacen los habitantes de Vondersop?	Literal	26.4%	73.6%
12. ¿Dónde se localiza Vondersop?	Literal	12.5%	87.5%
13. ¿De dónde se obtiene la pasta para fabricar las gafas?	Literal	68.3%	31.7%
14. ¿De qué estaciones se habla en el texto leído?	Inferencial	28.8%	71.2%
15. ¿Con qué cocinan el estofado de coliflor?	Inferencial	31.3%	68.8%
16. ¿Con qué otro nombre podríamos titular la lectura?	Elaboración de título	61.1%	38.9%
17. ¿Cuál es la peculiaridad de los soles de Murtas?	Inferencial	29.5%	70.5%
18. ¿Cuál es la peculiaridad de Calefrón?	Inferencial	45.2%	54.8%
19. ¿Qué hacen los habitantes cuando aparece el tercer sol, Calefrón?	Literal	46.6%	53.1%
20. ¿Qué sol es el que más dura?	Inferencial	39.9%	60.1%

21. ¿Cómo se entretienen los vondersopianos más mayores?	Inferencial	65.9%	34.1%
22. ¿Por qué deja de ser desértico Vondersop durante un tiempo?	Inferencial	38.5%	61.5%
23. ¿Qué es lo que alegra la vida a los vondersopianos?	Inferencial	39.9%	60.1%
24. ¿Cuál es la principal característica de los desiertos en la lectura?	Inferencial	65.9%	34.1%



Tabla C2. Porcentaje de errores y aciertos en la Prueba de Comprensión de textos
Expositivos II: Estructuras textuales

	Tipo de estructura	Error	Acierto
1. El agua de los ríos y los lagos está contaminada por ___.	Causalidad	2.9%	97.1%
2. El principal elemento contaminante es ___.	Descripción	15.4%	84.6%
3. Los desechos más peligrosos son generados por ___.	Causalidad	38.5%	61.1%
4. El filtrado en la tierra de las aguas contaminadas tiene como consecuencia que también se contaminen ___.	Causalidad	24.0%	76.0%
5. Primero se contaminan las aguas de los ríos, después ___.	Secuenciación	14.9%	85.1%
6. posteriormente ___.	Secuenciación	37.0%	63.0%
7. y por último ___.	Secuenciación	39.9%	60.1%
8. En la lectura, según su procedencia, se habla de dos vertidos ___.	Descripción	31.7%	68.3%
9. El agua de mar también está contaminada por ___.	Causalidad	63.5%	36.5%
10. El agua de mar también está contaminada por los desechos de ___.	Causalidad	26.9%	73.1%
11. Y además, el agua está contaminada por ___.	Causalidad	43.8%	56.3%
12. La contaminación por el transporte marítimo de petróleo forma ___.	Causalidad	38.9%	61.1%
13. Para algunos países la solución al problema pasa por ___.	Problema - solución	51.4%	48.6%
14. o también pasa por ___.	Problema - solución	45.2%	54.8%
15. Otra solución al problema es ___.	Problema - solución	28.8%	71.2%
16. Pero sobre todo, lo más importante sería ___.	Problema - solución	54.8%	45.2%
17. La secuenciación para una política responsable debería partir ___.	Secuenciación	56.3%	43.8%
18. La secuenciación también pasaría por ___.	Secuenciación	63.5%	36.5%
19. La secuenciación, por último pasaría por ___.	Secuenciación	39.9%	60.1%
20. Todo esto tendría como consecuencia dejar una ___.	Causalidad	58.7%	41.3%