

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**“LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA UTILIZACIÓN
DE ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN EN LOS
ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
DEL NIVEL SECUNDARIO DEL COLEGIO
ANTARES DE SURCO”**

**Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación
con mención en Trastornos de la Comunicación Humana**

**AYLIN ELEONORA BAYRO NIEVES
MARÍA LOURDES OLIVERA CHÁVEZ**

Asesor: Dr. Jaime Aliaga Tovar
Miembros del Jurado: Mg. Marcela Sandoval Palacios
Mg. Milagros Tapia Montesinos

**Lima – Perú
2010**

“A mis padres por darme la seguridad y fortaleza
para trazarme metas y a mis hijos y hermanos
por ser el soporte para lograrlas”

Aylin



Dedicatoria

“A mi madre por su constante apoyo y motivación;
a Jennifer Cannock amiga y modelo de maestra,
quien con su ejemplo me inculcó valores de
superación profesional”

Lourdes

Agradecimientos

A la directora del Colegio Antares del CPAL, Sra. Jennifer Cannock por permitir que la investigación se lleve a cabo con los alumnos del colegio.

Al Departamento Psicopedagógico del Colegio Antares del CPAL, por su apoyo en la aplicación de las pruebas de Comprensión de Lectura.

A los profesores del III° Nivel - Secundaria que laboran en el Colegio Antares del CPAL, por su colaboración durante la evaluación de los alumnos.

A nuestros alumnos, quienes son el motivo de nuestro crecimiento profesional.

A nuestro asesor, Dr. Jaime Aliaga por su apoyo y orientación constante.

A nuestros amigos, quienes con sus palabras de aliento hicieron posible que se concluya con la investigación.

	Pág.
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Formulación del problema	22
1.2.1 Problema general	22
1.2.2 Problemas específicos	23
1.3 Objetivos	24
1.3.1 Objetivo General	24
1.3.2 Objetivos Específicos	25
1.4 Justificación	26
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	28
2.1 Antecedentes de la investigación	28
2.1.1 En el país	29
2.1.2 En el extranjero	30
2.2 Bases teóricas científicas	34
2.2.1 Conceptos previos	34
2.2.2 Comprensión de lectura	49
2.2.3 Estrategias de organización	66
2.3 Dificultades de aprendizaje	85
2.4 Hipótesis	89
2.5 Definición de conceptos	92

	Pág.
CAPITULO III METODOLOGÍA	95
3.1 Tipo de investigación	95
3.2 Diseño de la investigación	96
3.3 Población y muestra	97
3.4 Variables	98
3.4.1 Variables relacionadas	98
3.4.2 Variables de comparación	99
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	99
3.5.1 Comprensión de textos	99
3.5.2 Estrategias de organización	104
3.6 Procedimiento	110
3.7 Análisis de los datos	111
CAPÍTULO IV RESULTADOS DEL ESTUDIO	112
4.1 Presentación y análisis de los resultados	112
4.1.1 Comprensión lectora	113
4.1.2 Estrategias de organización	118
4.1.3 Relación de la comprensión lectora con los Organizadores	165
Gráficos	
4.2 Discusión de resultados	167

	Pág.
CAPÍTULO V RESUMEN Y CONCLUSIONES	175
5.1 Resumen	175
5.2 Conclusiones	177
RECOMENDACIONES	180
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	181
APÉNDICE	187



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Composición de la muestra	98
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la muestra investigada (n = 82) en comprensión lectora	113
Tabla 3. Diferencias en comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres	114
Tabla 4. Diferencias en comprensión lectora entre los años de estudio	116
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la muestra investigada (n = 82) en pirámide biográfica (y su proceso)	119
Tabla 6. Diferencias en subrayado de ideas principales entre los estudiantes varones y mujeres	121
Tabla 7. Diferencias en subtópicos entre los estudiantes varones y mujeres	122
Tabla 8. Diferencias en la pirámide biográfica entre los estudiantes varones y mujeres	124
Tabla 9. Diferencias en subrayado de ideas principales entre los años de estudio	126
Tabla 10. Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en subrayado de ideas principales	129
Tabla 11. Diferencias en subtópicos (epígrafes) entre los años de estudio	130

	Pág.
Tabla 12. Comparaciones múltiples en subtópicos (epígrafes) entre los años de estudio	132
Tabla 13. Diferencias en la elaboración de la pirámide biográfica entre los años de estudio	133
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la muestra investigada (n=82) en mapa semántico y mapa conceptual (y su proceso)	136
Tabla 15. Diferencias en subrayado de conceptos principales entre los estudiantes varones y mujeres	138
Tabla 16. Diferencias en conceptos relevantes entre los estudiantes varones y mujeres	140
Tabla 17. Diferencias en subtópicos entre los estudiantes varones y mujeres	142
Tabla 18. Diferencias en mapa semántico entre los estudiantes varones y mujeres	144
Tabla 19. Diferencias en mapa conceptual entre los estudiantes varones y mujeres	146
Tabla 20. Diferencias en subrayado de conceptos entre los años de estudio	148
Tabla 21. Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en subrayado de conceptos	150
Tabla 22. Diferencias en conceptos relevantes entre los años de estudio	152
Tabla 23. Diferencias en subtópicos entre los años de estudio	154

	Pág.
Tabla 24. Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en subtópicos	156
Tabla 25. Diferencias en mapa semántico entre los años de estudio	158
Tabla 26. Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en mapa semántico	160
Tabla 27. Diferencias en mapa conceptual entre los años de estudio	162
Tabla 28. Correlación entre comprensión lectora y pirámide biográfica	165
Tabla 29. Correlación entre comprensión lectora, mapa semántico y mapa conceptual	166

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Modelo de Norman	43
Cuadro 2. Ventajas del uso del Mapa Semántico	77
Cuadro 3. Algunos indicadores de Dificultades en el aprendizaje	88
Cuadro 4. Ficha Técnica del Prolec-SE	100

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Modelo Cognitivo de los procesos de lectura	57
Figura 2. Ejemplo de Mapa conceptual: Mapa conceptual	75
Figura 3. Ejemplo de Mapa conceptual: Alimentos	75
Figura 4. Mapa semántico. Migración de las aves	80
Figura 5. Mapa semántico. Las manzanas	81
Figura 6. Esquema de una Pirámide Biográfica	82
Figura 7. Ejemplo de una Pirámide biográfica. Albert Einstein	84
Figura 8. Promedios de varones y mujeres en Comprensión lectora	115
Figura 9. Promedio de Comprensión lectora de los años de estudio	117
Figura 10. Promedio de varones y mujeres en Subrayado de Ideas principales	121
Figura 11. Promedio de varones y mujeres en Subtópicos (epígrafes)	123
Figura 12. Promedio vigesimal de varones y mujeres en la Pirámide Biográfica	125
Figura 13. Promedio en Subrayado de Ideas principales de los años de estudio	127
Figura 14. Promedio en Subtópico (epígrafe) de los años de estudio	131
Figura 15. Promedios en Pirámide Biográfica de los años de estudio	134
Figura 16. Promedios de varones y mujeres en Subrayado de conceptos principales	139
Figura 17. Promedios de varones y mujeres en Conceptos relevantes	141

	Pág.
Figura 18. Promedios de varones y mujeres en Subtópicos	143
Figura 19. Promedios de varones y mujeres en Mapa Semántico	145
Figura 20. Promedios de varones y mujeres en Mapa Conceptual	147
Figura 21. Promedios de los años de estudio en Subrayado de conceptos	149
Figura 22. Promedios de los años de estudio en Conceptos relevantes	153
Figura 23. Promedios de los años de estudio en Subtópicos	155
Figura 24. Promedios de los años de estudio en Mapa Semántico	159
Figura 25. Promedios en Mapa Conceptual según año académico	163

INTRODUCCIÓN

Vivimos tiempos marcados por la globalización que ya no sólo es económica y comercial sino también, entre otros aspectos, lo es, en lo cultural. Es corriente hablar ahora de “Sociedad de la Información” y “Sociedad del Conocimiento”, sociedades que tienen algo en común: la exigencia en sus ciudadanos de mayor conocimiento, de mayor criticidad, de mayores habilidades, de mayores competencias, de tal manera que puedan afrontar con posibilidades de éxito los profundos cambios y transformaciones que suceden en el ahora y sucederán en el futuro cercano. Entre estas habilidades y competencias se encuentra la de la comunicación que requiere no sólo el dominio del lenguaje hablado sino también del escrito. En este escenario se contextualiza la lectura y su compañera inseparable la comprensión lectora como llave de la puerta fundamental al saber y de introducción a esta nueva era.

La comprensión de lectura es un punto crítico en la educación en diversos países, pero al analizarla en nuestro país se encuentra que tiene ribetes de pobreza. Desde diversos frentes se está intentando superar esta realidad en la que los sujetos son niños y adolescentes que no presentan algún tipo de discapacidad, qué decir de la realidad de aquellos niños con dificultades de aprendizaje en la lectura. En el Perú, existen instituciones especializadas en estas dificultades, correspondiéndole el liderazgo al Colegio Antares del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL), que trabaja arduamente en los planos educativo y psicológico con estos niños.

En el Colegio Antares-CPAL se realiza un conjunto planificado de labores en los aspectos curricular, remedial y reeducativo en pos de mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Justamente en el aspecto reeducativo se ofrece la asignatura de Desarrollo del Pensamiento con la finalidad de brindar al estudiante estrategias específicas muy necesarias para que desarrolle habilidades analíticas, vocabulario y destrezas para comprender los textos que lee. Estas estrategias llamadas de organización de la información, se resumen básicamente en el trabajo con el alumno de los organizadores gráficos denominados Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, que son enseñados en todos los años de la secundaria.

Como todo trabajo que se emprende en el Colegio Antares-CPAL es necesario el contraste con la realidad para saber fehacientemente si se va o no por buen camino y hacer los reajustes o cambios cuando fuera necesario. En este

sentido, nos propusimos realizar un estudio de tipo básicamente correlacional y descriptivo que aporte evidencias que la enseñanza de estrategias de organización de la información condensadas en los citados organizadores gráficos se relacionan con, o influyen en, la comprensión lectora. Con este propósito, en la población de estudiantes del Colegio Antares-CPAL previa comunicación con las autoridades del mismo y del CPAL, sometimos a prueba la relación de estas variables empleando para la medición de la comprensión lectora el subtest comprensión de textos de la batería Prolec-SE y para la medición del proceso de elaboración de la Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual elaboramos un cuestionario de respuesta semi-abierto que incluye lecturas adecuadas al grado educativo en el cual se administrará.

Para lograr los objetivos de este estudio el mismo ha sido dividido en cinco capítulos: en el primero contextualiza la problemática de la comprensión lectora en el estudiante peruano y se ubica la acción que al respecto realiza el Colegio Antares-CPAL con el programa reeducativo y la asignatura de Desarrollo del Pensamiento en los niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje en la lectura, información que fundamenta el problema y las preguntas de investigación; asimismo se plantean los objetivos y se justifica el estudio. En el segundo capítulo se presentan los antecedentes del estudio y las bases teóricas con relación a la comprensión lectora y su engarce con las estrategias de organización de la información, concluyendo el capítulo con las hipótesis y la definición de las variables y términos que hemos creído necesarios para una mejor comprensión del trabajo por parte del lector o lectora. El tercer capítulo hace referencia a la

descripción de la metodología, siendo puntos clave el tipo de estudio, diseño, muestra, instrumentos para la recolección de la información y datos sobre el procedimiento del análisis estadístico. El cuarto capítulo trata de los resultados, su interpretación y discusión. A continuación viene el quinto capítulo, donde se presentan el resumen del estudio y las conclusiones. Seguidamente, aparecen las recomendaciones que hemos estimado pertinentes. Finalmente, se incorporan las referencias bibliográficas y los anexos.





CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Al finalizar la Educación Básica Regular, el estudiante peruano debe ser competente en la expresión y comprensión oral, y en la comprensión y producción de textos, según los propósitos del área de Comunicación Integral, que conforma una de las cuatro áreas curriculares que integran el “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular” (RM N° 0667-2005-ED) con la finalidad de lograr una comunicación adecuada, dialogante, asertiva y libre entre los miembros de la comunidad. Sin embargo, la evaluación del logro de estas competencias indica por

decir lo menos, que éstas no se están logrando, en especial con referencia a la comprensión de textos o comprensión de lectura que, adelantamos, será la variable dependiente en este estudio. Varias evaluaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales lo dicen. Tomemos por ejemplo, dos de estas evaluaciones referidas a los estudiantes de educación secundaria. En primer lugar, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación realizó la Encuesta Nacional 2001 con un modelo referido a criterios, que, además de ordenar a los estudiantes según su desempeño en la prueba, permite medir el rendimiento con respecto a lo que deberían saber. El rendimiento de los estudiantes se agrupó en tres niveles de desempeño: Suficiente, Básico y Por debajo del básico, comprendiendo este último nivel a dos grupos: el primero que da evidencias de realizar tareas muy elementales; y, el segundo, que no logra realizar ninguna tarea propuesta en la prueba aplicada. Los resultados alcanzados por los estudiantes del 4° año de secundaria en la prueba de comprensión de textos verbal fueron los siguientes: nivel Suficiente 23.6%; nivel Básico 13.5%, nivel Por debajo del básico 62.9%, correspondiendo al grupo 1 el 33% y al grupo 2 el 30%; en la prueba de Comprensión de textos ícono verbales los resultados fueron: nivel Suficiente 19%; nivel Básico: 27.3%; nivel Por debajo del básico: 53.6%; correspondiendo al grupo 1 el 8%, y al grupo 2 el 46%. (Montane, Becerra, Cruz, Gildemeister, Pacheco, Tapia y Vergaray, 2003).

En segundo lugar, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó el 2001 una evaluación para obtener información sobre

conocimientos y capacidades en comprensión de textos, matemáticas y ciencias en jóvenes de 15 años de edad – edad/grado del 4° año de secundaria - En el área de comprensión de textos se evaluó la capacidad de obtener información del texto escrito, el nivel de interpretación de la información realizando las inferencias, y la reflexión y evaluación sobre la información textual a partir de sus propios conocimientos y experiencias. A estos tres aspectos se le denominó Escala Combinada de Alfabetización Lectora cuyos puntajes fueron estandarizados con una puntuación media de 500 y una desviación estándar de 100, generándose cinco niveles de dominio desde el 1 (335 a 407 puntos, deficiente) al 5 (más de 625 puntos, avanzado). De todos los otros países latinoamericanos participantes (México, Brasil, Chile, Argentina), Perú fue el que alcanzó el promedio menor en el nivel 5 (0,10%); y el promedio más alto por debajo del nivel 1 (54%). (Pisa, 2003; Velarde y Canales, 2008).

Esta situación, bastante preocupante por las implicancias que tiene para el futuro del país y del estudiante, ha llevado a una serie de acciones y propuestas con el fin de remediarla. Por ejemplo, entre las acciones, el gobierno creó el “Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004” mediante la Resolución Ministerial Nro. 0853-2003-ED del 11 de agosto de 2003; y, entre las propuestas, Trahtemberg (2008) ha sugerido una moratoria curricular por la que se detendrían los avances en el desarrollo de los programas curriculares de todas las áreas y se comprometería a todos los profesores de las mismas, a enseñar los fundamentos del lenguaje y las matemáticas. Asimismo, todas las capacitaciones de profesores se orientarían a revisar las pruebas nacionales tomadas a los alumnos y reflexionar

sobre las posibles causas de las fallas, las estrategias remediales para subsanarlas, entre otras cuestiones. (León Trahtemberg, Diario El Correo, Lima, 14 de noviembre del 2008).

Si ésta es la situación en los escolares con capacidades de aprendizaje que pueden ser llamadas “normales” dentro del promedio, puede deducirse lógicamente que la situación es más complicada en estudiantes con “dificultades de aprendizaje” (Learning Disabilities), término introducido por Samuel Kirk en 1962 que actualmente refiere a problemas significativos en la adquisición y uso de las habilidades de recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, matemáticas, o sociales, relacionadas con la escuela y que no son resultado de retraso mental, deficiencia sensorial o factores culturales o educativos. (Hernández y Díaz, 2000).

La comprensión de lo que se lee es el material instrumental básico que hace posible los demás aprendizajes y se caracteriza por ser el resultado de un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que el lector elabora el significado de las ideas relevantes de lo leído y las relaciona con las que ya tiene (Campanario y Otero, 2000, citados en Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano, 2004). La realización de este proceso no es inherente al cerebro humano sino que requiere de un proceso de aprendizaje que se realiza gradualmente en el que el escolar va adquiriendo cada vez mayor *expertise* en los procesos principales del sistema de la lectura: procesos *léxicos*, procesos *sintácticos* y procesos *semánticos*

o de comprensión de textos (Ramos y Cuetos, 1999). Este proceso de interacción entre el lector y el texto se ve afectado por las dificultades de aprendizaje que interfieren en la vida escolar del niño porque crean una disparidad significativa entre su verdadero potencial y su performance, repercutiendo en su autoestima, en las relaciones con sus compañeros y en la dinámica familiar (Bengoechea, 1999).

Por otro lado, el colegio Antares es una Institución Educativa para estudiantes con dificultades de aprendizaje, en la que, según información proporcionada por su Departamento Psicopedagógico, un elevado porcentaje de estudiantes presenta fallas significativas en los procesos cognitivos referidos a la comprensión lectora, es decir, muestran incapacidad para extraer el significado principal del texto y de manera organizada integrar ese significado en la memoria, así como, para realizar inferencias y reconocer el significado y relación de las palabras dentro de estructuras sintácticas y de textos. Para revertir esta situación, el colegio cuenta en su programa académico con tres tipos de subprogramas: 1) el curricular, que responde a la propuesta del Ministerio de Educación; 2) el remedial, referido a la diversificación que hacen los docentes para los casos individuales; y, 3) el reeducativo, en el cual se aplican programas de tipo cognitivo como parte de la metodología especializada dentro del proceso de enseñanza de todas las materias curriculares del centro. Es precisamente dentro de este subprograma, como alternativa de intervención y considerando al alumno desde una visión cognitiva como un procesador de la información, que se propone e implementa la asignatura de Desarrollo del Pensamiento, para proporcionar al

estudiante las estrategias específicas necesarias para desarrollar habilidades analíticas, vocabulario y destrezas para comprender los textos que lee.

Una de estas estrategias de aprendizaje es la de Organización, que se utiliza para la adquisición significativa de conocimiento. Está constituida por procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información que le dan una estructura distinta a fin de codificarla, comprenderla y recordarla mejor. Incluye estrategias de agrupamiento y de esquematización (Gagné, 1991), que inscritas básicamente en el aprendizaje visual se operativizan por medio de organizadores gráficos, que son formas de representar, mediante diagramas, las ideas relevantes del texto, sus relaciones y, de manera crucial, la superestructura de ese texto; procedimientos que hacen que la información sea todavía más significativa (relacionada con lo que el sujeto sabe e integra en su estructura cognitiva) y más manejable (reducida de tamaño) para el estudiante. Son varios los organizadores gráficos, pero los que empleamos en este estudio son la Pirámide biográfica, el Mapa semántico y el Mapa conceptual.

En el colegio Antares se ha observado que los alumnos del nivel de secundaria encuentran dificultad para integrar estas estrategias de organización a sus actividades de aprendizaje a pesar del dominio de las nociones básicas que tienen para su empleo, siendo, en consecuencia, mínima la utilización que hacen de ellas; además que esta dificultad es algo fluctuante en función del año de estudios que cursa el alumno, lo que es comprensible si se tiene en cuenta que de

los 11 años en adelante se va evolucionando del pensamiento concreto al pensamiento formal según la teoría de los estadios de Piaget (Labinowicz, 1982).

De estas observaciones inferimos que, es posible que las limitaciones y la variabilidad que presentan actualmente los estudiantes en los procesos léxicos, sintácticos y semánticos o de comprensión de textos (Ramos y Cuetos, 1999), *específicamente en este último*, se encuentren relacionados con la variabilidad en el grado de elaboración de las referidas estrategias organizativas de agrupamiento y esquematización, y con el año de estudios.

En este sentido, esta investigación pretende determinar la medida en que la comprensión lectora se relaciona con la elaboración de las estrategias de organización de la información que hacen los estudiantes con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del Colegio Antares, planteándonos la siguiente pregunta de investigación:

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema general

¿Existirá relación entre el rendimiento en la Comprensión lectora y el rendimiento en la elaboración de las Estrategias de Organización Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, en los alumnos con dificultades de aprendizaje varones y mujeres del primero al cuarto año de secundaria del Colegio Antares – CPAL de Surco?

1.2.2 Problemas específicos

¿Existirá diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en la Comprensión de lectura?

¿Existirá diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en la Comprensión lectora?

¿Existirá diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma?

¿Existirá diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma?

¿Existirá diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategia de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de conceptos,

Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas?

¿Existirá diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategias de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas?

¿Existirá relación estadística significativa entre el rendimiento en la Comprensión lectora con el rendimiento en la elaboración de las Estrategias de Organización Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, y sus respectivos procesos (Pirámide biográfica: Subrayado de ideas principales, Subtópicos; Mapa semántico y Mapa conceptual: Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos)?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación de la Comprensión lectora con las Estrategias de organización Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, en los alumnos con problemas de aprendizaje del primero, segundo, tercero y cuarto año de secundaria del Colegio Antares – CPAL de Surco.

1.3.2 Objetivos específicos

1) Establecer las diferencias y similitudes entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en la Comprensión lectora.

2) Precisar las diferencias y similitudes entre el primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en la Comprensión lectora.

3) Establecer las diferencias y similitudes entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma.

4) Precisar las diferencias y similitudes entre el primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma.

5) Establecer las diferencias y similitudes entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategias de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de

conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas.

6) Precisar las diferencias y similitudes entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategias de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas.

7) Determinar la relación entre el rendimiento en la Comprensión lectora y el rendimiento en la elaboración de las Estrategias de Organización: Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, y sus respectivos procesos (Pirámide biográfica: Subrayado de ideas principales, Subtópicos; Mapa semántico y Mapa conceptual: Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos).

1.4 Justificación

La comprensión de la lectura es la base para la enseñanza general porque tiene notoria trascendencia en el desarrollo de las demás habilidades del educando. En este sentido, esta investigación, que analiza la relación de la comprensión lectora con determinadas Estrategias de Organización de la Información: Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, se justifica en una perspectiva teórica pues la elaboración de esta relación permite

analizar y predecir en alguna medida el nivel de Comprensión lectora en función del mayor o menor empleo de las referidas estrategias de organización, en un marco poblacional bastante definido, la de estudiantes de educación secundaria con dificultades de aprendizaje.

En una perspectiva institucional la investigación se justifica pues al determinar la vinculación de la Comprensión lectora con las estrategias de organización de la información Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, así como las características de presentación de ambas variables en función del sexo y del año de estudios; hará posible, en su momento, plantear los reajustes necesarios en la programación curricular y remedial que conduzcan mejorar el trabajo mancomunado con los alumnos en estas estrategias.

Con relación a lo anterior, el estudio también se justifica porque sus resultados, vinculados a la buena selección y uso de materiales didácticos y al referido trabajo con las estrategias de organización, harán posible, a la larga, el mejoramiento de la autoestima de muchos estudiantes con dificultades de aprendizaje que tienden a aislarse por estar en un mundo de símbolos desconocidos, que les obstaculiza el apropiarse adecuadamente de los contenidos culturales a través de instrumentos y signos conformados en contextos de interacción, generándose una autoestima pobre, con el perjuicio que conlleva a nivel personal y social. Asimismo, creemos que los resultados de la investigación también contribuirán a vislumbrar una manera de solucionar el problema de la baja comprensión lectora en los estudiantes en general.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de la investigación

La revisión de la información científica que sobre el tema de estudio hemos efectuado, nos indica que no existen estudios con características similares al nuestro en la población de estudiantes con problemas de aprendizaje. Sin embargo, hemos encontrado algunas investigaciones que tienen vinculación con la nuestra, las que pasamos a detallar con referencia a los objetivos del trabajo.

2.1.1 En el país.

Romero (2000), sustentó la tesis “Dos formas de uso de mapa conceptual para mejorar la comprensión de información textual científica básica”, para lograr el grado de Magíster en Psicología en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unife), Lima. La investigación se diseñó para determinar la forma de uso del mapa conceptual más efectivo para mejorar la comprensión de la información textual científica básica. El tipo de estudio fue cuasi-experimental, con un diseño de postprueba, y se sustentó en el marco teórico propuesto por Joseph D. Novak (1991). La población estuvo conformada por los alumnos del 3er. Grado de Secundaria de Colegios estatales y privados del Cercado de Lima (5689), cuyas edades fluctuaron entre 14 y 15 años y alumnos de la Molina (Agrupación I) (1083 alumnos). Del universo de 6,772 alumnos se determinó probabilísticamente una muestra de 378 alumnos, 189 en cada distrito. Como conclusión se tiene que se pudo comprobar la gran diferencia en la comprensión textual entre los que usaron y no usaron un mapa conceptual como instrumento de aprendizaje y su relación con los niveles socio económicos.

Gonzales (1993), realizó la tesis “Efectos de la consistencia del conocimiento previo sobre la retención y comprensión de información textual nueva en pre-adolescentes de diversos estratos sociales” para optar el grado de Magíster en Psicología en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), en Lima. El propósito fue determinar el efecto del conocimiento previo en la adquisición de información nueva, y analizar la significancia e importancia

del estrato socio-cultural en el aprendizaje de los educandos, todo ello, encuadrado teóricamente en los estudios de Ausubel, Gagné y la Teoría del Esquema. Para mantener ciertas variables constantes evaluó la inteligencia y la comprensión lectora de 369 estudiantes del 1° de Secundaria (12 – 14 años) de colegios estatales y privados en tres distritos: San Isidro, Pueblo Libre y Villa El Salvador (en límite alto-medio-bajo). A continuación aplicó el material de diferenciación cognitiva y el material textual de aprendizaje. Los resultados indican que la presentación del conocimiento previo afecta significativamente las fases de retención y comprensión de información nueva detectándose mejores logros en la retención y comprensión de los alumnos pertenecientes a estratos más favorecidos, encontrando que existe relación significativa entre conocimiento previo y estrato socio-cultural.

2.1.2 En el extranjero

Aparecido (2008), sustentó la tesis doctoral “La enseñanza de las ciencias con un enfoque integrador a través de actividades colaborativas, bajo el prisma de la teoría del aprendizaje significativo con el uso de mapas conceptuales y diagramas para actividades demostrativo-interactivas-ADI”, en la Universidad de Burgos, España. Considerando los datos obtenidos en una investigación preliminar, el autor desarrolla una propuesta didáctica denominada Enfoque Integrador con el uso de Instrumentos facilitadores del Aprendizaje (Mapas Conceptuales y Diagramas para Actividades Demostrativo-Interactivas - ADI) en la Enseñanza de Ciencias de 5° a 8° año bajo el prisma de la Teoría del

Aprendizaje Significativo. La pregunta central fue definida como: ¿qué efectos surtiría, sobre las concepciones y metodologías de profesores de ciencias de 5° a 8° año de la Enseñanza Fundamental, una propuesta didáctica que tenga como característica básica un enfoque integrador, fundamentado en conceptos, asociada al uso de recursos didácticos potencialmente facilitadores de un aprendizaje significativo? El principal objetivo del trabajo fue contribuir a la mejora de la formación de los profesores del nivel fundamental y por consiguiente del proceso enseñanza-aprendizaje de ciencias. El estudio fue desarrollado con profesores y alumnos de ciencias de la Enseñanza Fundamental de 5° a 8° año durante el año 2005, a través de cursos, mini-cursos y talleres. Como principales resultados destacan una ampliación de la visión de los profesores sobre el fenómeno educativo, una mayor preocupación de los profesores frente a los desafíos de la enseñanza de ciencias, una mejor concienciación sobre la importancia de la Teoría del Aprendizaje Significativo en la planificación y desarrollo de clases teóricas y experimentales, comprensión de la utilidad de los instrumentos facilitadores del aprendizaje como mapas conceptuales y diagramas V.

Guardián (2004), sustentó la ponencia “El uso de mapas conceptuales como técnica de aprendizaje en la Algoritmia” en la Primera Conferencia Internacional sobre los Mapas Conceptuales realizada en Pamplona, España. El objetivo del trabajo fue aplicar la técnica de los mapas conceptuales para fomentar el aprendizaje significativo en algoritmia. Se propuso una metodología para la aplicación de esta técnica como material didáctico interactivo en el cual participaron los alumnos como constructores de su propio aprendizaje, el

fundamento teórico fue el constructivismo desde el enfoque de David Ausubel y de sus seguidores Novak y Gowin. La aplicación de esta técnica se realizó con los alumnos inscritos en el curso de la asignatura de Análisis de algoritmos, materia del cuarto semestre de la carrera de Ingeniería en Computación, en ESIME Culhuacán del Instituto Politécnico Nacional (México). La técnica del Mapa Conceptual se incorporó al material explicado durante el semestre 01- 2002 y 02-2002, para lo cual se diseñó material didáctico interactivo del curso utilizando como herramienta los mapas conceptuales y las nuevas tecnologías. Ambos fueron aplicándolos a través de la técnica grupal puesto que implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales integrantes de grupos, que buscan la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo y la importancia de aprender a interactuar y a vincularse con los otros dándose de una manera natural el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos al enseñar y aplicar la técnica del Mapa Conceptual, han sido satisfactorios, esperándose que los alumnos no sólo la apliquen en este tema, sino que extiendan su uso para mejorar su rendimiento en otras asignaturas.

Serio (1997), elaboró la tesis doctoral “Resumen de Mapas conceptuales y condiciones instruccionales”, en la Universidad de La Laguna (Tenerife, España) Se estudia cuáles son las condiciones más adecuadas del uso de los mapas conceptuales. En concreto, se pretende averiguar qué sucede cuando se utilizan mapas conceptuales con contenidos academicistas o con contenidos experienciales o cotidianos y qué sucede cuando los mapas se ven acompañados por determinadas condiciones instruccionales. También se estudia el efecto de la

interacción entre la realización de mapas por parte del alumno, la utilización de mapas modelos elaborados por el profesor y la actividad de confrontación. La muestra estuvo conformada por 270 alumnos varones y mujeres del 2° de BUP de la ciudad de San Cristóbal de La Laguna, Tenerife. La tesis tiene un conjunto de conclusiones, pero las globales son las siguientes: Primera conclusión: los mapas conceptuales elaborados por el alumno, tanto de tipo experiencial como académico son valiosos y eficaces si posteriormente a su elaboración se conectan con lo que se desarrolla en la lección o exposición instruccional principal. En caso de que no existiera esta conexión, los resultados de los mapas propios son débiles. Segunda conclusión: desde el punto de vista del rendimiento académico inmediato, son útiles los mapas modelos propuestos por el profesor, sobre todo, si van acompañados de una actividad posterior de confrontación por parte del alumno durante la lección o exposición instruccional principal. Tercera conclusión: los resultados hacen alusión al rendimiento académico inmediato y no apresan la motivación de los alumnos al aprender, ni el rendimiento a largo plazo. Sin embargo, el trabajo experiencial unido a la actividad de conexión resulta en principio más motivador e incluso más eficiente si se tiene en cuenta que no sólo obtiene los mejores resultados globales, sino también por su valor en la adquisición de conocimientos de forma significativa y en generar nuevas informaciones. El autor sostiene que estas conclusiones constituyen importantes pautas para el profesorado en general y, en especial, para aquellos que trabajen con mapas conceptuales en clase.

2.2 Bases teórico-científicas

En el proceso de elaboración de los fundamentos teóricos y empíricos de la relación de las variables comprensión lectora y estrategias de organización, pensamos necesario tratar previamente pero de manera breve algunos conceptos que contribuyen a esclarecer más esos fundamentos.

2.2.1 Conceptos previos.

2.2.1.1 Conocimiento y educación. Al entrar en relación interactiva con un objeto sea éste una idea, un hecho físico, cultural, social o educativo, el ser humano elabora conocimiento; el que, según el constructivismo y la psicología cognitiva, no es una mera réplica de la realidad preexistente sino más bien son “las representaciones mentales que hace el sujeto del mundo físico, social y sobre sí mismo” (Reátegui, 1999:10). Estas representaciones aluden a diferentes tipos de almacenamiento de información, resultado dinámico e interactivo de los procesos del desarrollo individual y aprendizaje de la experiencia humana históricamente acumulada y culturalmente organizada, que el ser humano se apropia peculiarmente y principalmente por la educación, entendida ésta como un conjunto de prácticas sociales destinadas a que se convierta en miembro activo y agente creador de nuevas formas culturales que favorezcan su desarrollo individual en el seno de la cultura del grupo (Palacios, Coll y Marchessi, 1986). En la educación escolarizada, el conjunto de las prácticas sociales se realiza de manera planificada y con la intencionalidad de conseguir determinados resultados siguiendo un plan de acción determinado al servicio de un proyecto educativo

expuesto en el currículo escolar (Coll, 1986). En este sentido, el colegio Antares es una institución educativa que brinda educación a alumnos con dificultades de aprendizaje de acuerdo a tres subprogramas, entre ellos, el subprograma reeducativo, en el que se inserta la asignatura de Desarrollo del Pensamiento que trabaja en y con el estudiante estrategias específicas necesarias para desarrollar habilidades analíticas, vocabulario y destrezas para comprender los textos que lee.

2.2.1.2 Constructivismo. El constructivismo es un amplio marco conceptual en filosofía y ciencia con aplicaciones en antropología, sociología, educación y psicología cognitiva, que tiene una propuesta acerca del conocimiento desarrollada con los aportes teóricos y metodológicos de diferentes psicólogos y educadores, por ejemplo, Vigotsky y Piaget. Le subyace la idea que el individuo en sus aspectos cognitivo, social y afectivo, no es un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Entonces el conocimiento no sería una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que depende de la representación inicial que éste tenga de la nueva información y de la actividad, externa e interna, que desarrolle al respecto. En consecuencia, la adquisición del conocimiento o cómo pasamos de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento está vinculada con una actividad de construcción realizada diariamente y en los contextos en que se encuentre el ser humano que aprende, quien se conduce como un activo constructor del conocimiento en sus intentos por tener un sentido del mundo,

utilizando como instrumentos los “esquemas” que ya posee – contruidos en su relación con el medio que le rodea (Carretero, 1993; Gonzáles Moreyra, 2001).

Con relación al aprendizaje escolar estas ideas se reflejan en una serie de principios constructivistas que también subyacen por la influencia del constructivismo en la filosofía de la inclusión en la educación (Willows, 2008; OISE, Ontario Institute for Studies in Education, Instituto para Estudios de la Educación de la Universidad de Toronto, citado en Galli, 2009). Estos principios son:

1. El aprendizaje es *constructivo* y requiere de la activa participación del alumno. El aprendizaje realmente productivo implica un proceso activo por parte del estudiante que le lleva a elaborar una *representación* sobre un objeto o contenido específico.
2. El aprendizaje es *acumulativo*. Se sustenta en los conocimientos previos formales e informales que el estudiante sabe y en lo que puede hacer, y en la capacidad de éste para seleccionar y procesar información y como consecuencia la construcción de nuevos significados.
3. El aprendizaje es *contextualizado* (situado). No es puramente un acto mental que se lleva a cabo en la mente, sino que ocurre en interacción con el contexto sociocultural. La estructuración de la experiencia debe anclar en contextos auténticos que a la vez propicien la transferencia del conocimiento elaborado.

4. El aprendizaje se *orienta hacia metas*. La conciencia explícita de lograr metas determinadas por el propio alumno es una característica del aprendizaje productivo y efectivo. Esta orientación teleológica está fuertemente relacionada con el valor motivacional y con el interés del alumno en dominar el contenido.

5. El aprendizaje es *individualmente diferente*, las personas aprenden a través de diferentes caminos. Los procesos y logros del aprendizaje varían entre los alumnos debido a las diferencias individuales en el potencial de aprendizaje, el conocimiento previo, los estilos cognitivos, las estrategias de aprendizaje, la motivación. Estos factores deben tomarse en cuenta para el logro de un aprendizaje productivo y efectivo.

6. El aprendizaje es *colaborativo*, se logra a través de procesos que involucran al grupo. La actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros. La posibilidad de enriquecer el conocimiento está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal del estudiante con los docentes y compañeros de grupo.

7. El aprendizaje se orienta a ser *significativo*. El estudiante reconcilia e integra conceptos y elabora un nuevo significado al relacionar la nueva información con sus saberes previos. (De Corte, 2002, Montes, 1999; Palomino, 1999; Santillán y Raffo, 1998; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Estos principios involucran el reconocimiento que los estudiantes pueden tener: Dificultades de aprendizaje, problemas intelectuales, falta de habilidades físicas, dificultades sensoriales, dificultades en la conducta y/o talentos excepcionales. Asimismo, reconocen que todos los alumnos son únicos en sus habilidades, son valiosos, deben sentirse seguros, necesitan destacarse y tener éxito considerando sus posibilidades, y que poseen habilidades para desarrollar sus máximas potencialidades. También involucran el reconocimiento del rol central del docente en la clase y un aprendizaje activo, promoviendo: un curriculum adecuado a cada niño, diversidad de métodos, adaptaciones y modificaciones de materiales y adaptaciones de prácticas de evaluación acordes a las necesidades de cada estudiante (Willows, 2005, citado en Galli, 2009). Es pertinente señalar que estos principios y reconocimientos forman parte de la filosofía del colegio Antares que sustenta su práctica educativa y modelo pedagógico.

2.2.1.3 Psicología cognitiva y aprendizaje. La psicología cognitiva estudia la cognición o conocimiento en términos de procesos mentales. El conocimiento o la representación mental que hace el sujeto del mundo físico, social y sobre sí mismo, es elaborado por la interactividad dinámica de la percepción, la memoria, el aprendizaje, la formación de conceptos y el razonamiento lógico. Por medio de estos procesos mentales la información es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo representaciones cada vez más complejas.

En la psicología cognitiva prima el enfoque del procesamiento de la información que propone que los seres humanos son capaces de “manipular” la realidad sin necesidad de que ésta se encuentre presente; son capaces de crear una imagen artificial de lo natural dentro de la cabeza, independiente de que más tarde esa representación se convierta en conducta (Delclaux y Seoane, 1982). Su objetivo prioritario es analizar cómo adquieren los seres humanos el conocimiento acerca de su medio y cómo usan ese conocimiento para dirigir sus decisiones y ejecutar acciones, así como, evaluar el empleo del conocimiento antiguo en la adquisición del nuevo. En este proceso, se asume que lo cognitivo es el acto de conocimiento en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos; también se asume que son unas operaciones simbólicas relativamente básicas: codificar, comparar, localizar, almacenar, las que pueden dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y expectativas con respecto al futuro. Esta idea tiene como supuesto subyacente la descomposición recursiva de los procesos mentales en las unidades mínimas de los que están compuestos, las que se unen entre sí mediante reglas constituyendo los esquemas (Pozo, 1989).

2.2.1.4 Esquema. *La teoría del esquema* tiene un importante valor heurístico y utilidad para la comprensión y explicación del aprendizaje escolar y hoy es el marco teórico o conceptual de la mayoría de las innovaciones en la investigación educativa (Trianes y Ríos, 2005). Esta *teoría* trata de cómo se representa mentalmente el conocimiento y de cómo se usa el conocimiento almacenado. La unidad básica que activa todo el procesamiento de la información es el *esquema*

“una estructura de almacenamiento y procesamiento de información en la memoria a largo plazo empleada para explicar los procesos de representación y almacenamiento del conocimiento” (Trianes y Ríos, 2005: 403). El esquema, también conocido como guías de sucesos y marcos en la percepción visual, guarda y organiza la experiencia pasada y guía nuestra subsecuente percepción y experiencia pues controla la codificación de la nueva información, la acumulación de la información en la memoria, y la recuperación de la información guardada (Skwan y Ko, 2000).

Esta teoría tiene los siguientes supuestos centrales:

a) Las experiencias no son almacenadas directamente en la memoria, sino que son representadas en imágenes, proposiciones y otras formas. Característica relevante de la mente humana es trabajar con representaciones simbólicas de la realidad.

b) Los conocimientos están organizados de acuerdo con su localización, su estatus dentro de organizaciones jerárquicas o sus relaciones temporales en la experiencia y similares. Puede decirse que están organizados jerárquicamente, y también en redes comprendidas en paquetes de conocimiento declarativo o procedimental específicos.

c) Los *guiones (script)* son como esquemas globales formados por actividades que han sido experimentadas con regularidad, ordenadas por tipos de eventos similares (por ejemplo, comer en un restaurante). Estas representaciones no son siempre rígidas, pero presentan un rango de atributos que son aceptables

para la mayor parte de las situaciones generales cotidianas (son prototipos). Los guiones referidos a situaciones diversas suponen una forma fiable para almacenar acontecimientos experimentados frecuentes y comúnmente dentro de una cultura (Trianes y Ríos, 2005:403-404).

Analizando estos supuestos se infiere, como dijimos antes, que el conocimiento se adquiere mediante un proceso de construcción individual, de manera que la percepción del mundo (y el actuar en consecuencia), está determinada por las expectativas del sujeto; también, que el esquema es un patrón general del conocimiento o estructura cognoscitiva organizada al que se asimila los nuevos conocimientos y se representa en redes semánticas complejas utilizables independientemente o con relación a otros esquemas; además, que los datos de los esquemas se estructuran pobre o densamente en paquetes de información almacenados en la memoria, con muchas o pocas rutas de acceso a ellos, lo que determina su disponibilidad o dificultad de recuperación, dependiendo esta situación, en mucho, del grado de *elaboración* y *organización* de la información aprendida; también se infiere que algunas representaciones son conceptualmente más ricas, más generales o más útiles para un determinado propósito (Westbury y Wilensky, 1999, citados en Westbury, Wilensky, Resnick y Dennett, 2001).

2.2.1.5 Aprendizaje. En una concepción constructiva y cognitiva el aprendizaje es un proceso que implica la reorganización interna del sujeto que aprende para “adquirir información sobre objetos o fenómenos y destrezas y habilidades para tratar dichos fenómenos” (Fernández y García, 1995:27). Según la teoría de la

información, en este proceso accionan varios elementos que hacen posible el aprendizaje: el procesador, los contenidos, los procesos mentales, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje (Beltrán, 1993).

1) El **procesador** refiere a un sistema integrado por el registro sensorial, la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). Después de ser registrada sensorialmente por el sistema nervioso y de pasar por un conjunto de procesos complejos, la información es seleccionada, codificada y almacenada durante unos cuantos segundos en la MCP. Esta es una memoria de trabajo que suministra el contexto para la percepción, ayuda al recuerdo, ofrece una explicación de los sucesos inmediatos anteriores, observa las decisiones tomadas e inicia los planes para una tarea específica en un contexto concreto. Esta memoria es básica para la comprensión de la lectura. La MLP, por otra parte, contiene la información codificada, jerarquizada y organizada semánticamente. Es en la MLP donde tiene lugar el verdadero aprendizaje. No tiene limitaciones en tiempo ni en espacio de almacenaje, su problema lo constituye la *recuperación* de la información, lo que puede hacerse si se emplean las estrategias apropiadas.

La limitación del registro sensorial puede ser afrontada utilizando la estrategia de la *atención*, que actúa como mecanismo de selección o de filtro de la información. Las limitaciones de la MCP pueden ser compensadas por el uso de la estrategia de la *repetición*, que hace posible mantener en ella el material durante un lapso indefinido. La transferencia - y la permanencia - a la MLP de la información se facilita por su capacidad de ser significativa, por la *organización* del material en

unidades de orden superior, y por la *elaboración*, mediante la cual la información que accede se relaciona con el material ya existente. Estas dos estrategias hacen posible unir el nuevo material con los *esquemas* ya existentes, haciéndolos más significativos y más fáciles de recuperar. Por tanto, es el mismo estudiante el que realiza, si puede hacerlo, las compensaciones mayores a las limitaciones del sistema.

2) Los *contenidos* refieren a que el procesamiento de la información se realiza sobre las estructuras del conocimiento que ya posee el estudiante, organizándose los conocimientos que se adquieren con los *esquemas* que ya posee el propio sujeto sobre lo que está aprendiendo. El aprendizaje se produciría por la modificación y generación de esquemas, lo que refuerza la idea de entender al aprendizaje como *construcción de conocimientos*. En este sentido, el centro de la investigación en esta área es el estado de representación del conocimiento en la mente del sujeto, estudiándose la transición del conocimiento desde unas etapas o niveles iniciales hasta otras etapas o niveles avanzados (Trianes y Ríos, 2005). El cuadro 1, muestra el modelo de Norman según Pozo (1987), que describe tres estados en el aprendizaje:

Cuadro 1. Modelo de Norman

Estado del conocimiento			
Modelo	Inicial	Intermedio	Avanzado
Norman, 1978	Crecimiento	Ajuste	Reconstrucción

La fase primera es de *crecimiento* o aumento en el cual se da una acumulación de información en los esquemas ya existentes, formándose una base de datos. Es un aprendizaje de hechos con leyes básicamente asociativas y es el más usado pero el que menos cambios produce en el sistema de los esquemas al no modificarse su estructura interna. Tiene una baja capacidad de transferencia hacia temas relacionados. Por ejemplo, White (1994, citado en Trianes y Ríos, 2005), pregunta acerca del concepto *elefante*, que sabemos es un animal grande que habita en Asia y África y tiene trompa. Si añadimos nuevas informaciones, aumentará nuestro concepto pero rara vez implicará reconstrucciones del resto de nuestro conocimiento sobre este tema.

La fase segunda es de *ajuste*, dándose una modificación o evolución de los esquemas por modificaciones en las variables y constantes de ellos sin que sea necesario modificar su estructura interna. Su capacidad de transferencia hacia temas relacionados es alta en conocimientos generales y baja en conocimientos específicos. Un ejemplo en el aprendizaje escolar es el uso de la estrategia de la práctica.

La fase tercera o de *reestructuración*, en la que se generan o crean nuevos esquemas por reestructuración de los anteriores (formación de nuevas estructuras conceptuales o nuevas formas de concebir las cosas). Para que se produzca es necesario el insight o comprensión súbita de una nueva estructura en el área temática correspondiente. Su capacidad de transferencia hacia temas relacionados es bastante alta. Un ejemplo en el aprendizaje escolar son las estrategias que están

en relación con el pensamiento y la enseñanza mediante ejemplos, analogías, metáforas y el diálogo socrático (Norman, 1978, citado en Pozo, 1989). Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), éste sería el verdadero aprendizaje.

3) Los *procesos mentales* son según Beltrán (1993), los aspectos clave del aprendizaje, pues configuran la instancia mediacional entre la entrada de la información y la ejecución o respuesta del que estudia. Hay varias clasificaciones de estos procesos, por ejemplo, memoria, percepción, razonamiento lógico, etcétera, pero todos tienen en común que son una parte esencial del aprendizaje y que pueden realizarse de maneras diversas, pudiendo ser iniciados por el profesor o el alumno, siendo *muy importante* que sean ejecutados por el estudiante. Beltrán (1993), hace la siguiente clasificación de estos procesos con relación a la teoría de la información y el aprendizaje escolarizado: 1) *Sensibilización* (motivación, emoción, actitudes); 2) *Atención* (proceso fundamental, del que depende el resto de actividades del proceso de información); 3) *Adquisición* (comprensión, retención, transformación de la información - véase el modelo de Norman - por medio de una serie de estrategias como la organización y la elaboración); 4) *Personalización y control* (el sujeto asume la responsabilidad del aprendizaje); 5) *Recuperación* (el material almacenado se vuelve accesible); 6) *Transferencia o Transfer* (generalización del conocimiento); 7) *Evaluación* (comprobación del logro de los objetivos y metas propuestos, y de la satisfacción de las expectativas del estudiante, aumentando la motivación, la autoeficacia, el autoconcepto). Estos procesos se influyen mutuamente y pueden llevarse a cabo a través de diferentes actividades mentales, dando lugar a las *estrategias de aprendizaje* para movilizarlos, y también a los estilos de aprendizaje.

4) Las estrategias de aprendizaje, con relación al aprendizaje escolar, podemos considerar a las estrategias de aprendizaje como el producto de un proceso de toma de decisiones consciente e intencional por parte del estudiante sobre qué procedimientos mentales utilizar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje (Castelló y Monereo, 1998). Estos procedimientos son producto de las propias experiencias del estudiante, de recomendaciones de los amigos o personas significativas y de recomendaciones o instrucción por parte del profesor (Ontoria, 2004); procedimientos que, además, por inducir a la actividad reflexiva del estudiante frente al material de estudio en las situaciones de enseñanza y porque son elementos valiosos para el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas, son considerados aspectos centrales en el currículo educativo (Martínez y Galán, 2000).

Este procedimiento consciente e intencional se enmarca en una construcción de la realidad en el que los materiales y herramientas a emplear tienen no sólo un origen sino también un desarrollo y un sentido social, pues están fuertemente influenciados por los contextos colectivos e instruccionales, desempeñando en este último un rol fundamental el docente, por su poder para crear y fomentar situaciones que eliciten representaciones que permitan al estudiante optar por soluciones estratégicas (Monereo, 2007).

Una clasificación de las estrategias de aprendizaje las agrupa en estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de administración

de recursos (Weinstein y Mayer, 1986, citados en Valle-Arias, Gonzáles, Barca y Nuñez, 1996), las que se hallan en continua interacción dinámica.

Las *estrategias cognitivas* son la base de las actividades intelectuales. Conforman métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información de tal manera que nos podamos enfrentar a las exigencias del medio y tomar decisiones adecuadas. En la medida en que las adquirimos y las almacenamos en nuestra memoria se constituyen en esquemas que denotan habilidades cognitivas, herramientas que contribuyen en forma determinante a que exhibamos ejecuciones inteligentes. Las *estrategias cognitivas* de adquisición del conocimiento son básicamente las estrategias de ensayo, las estrategias de elaboración y las estrategias de organización.

En vista que la estrategia cognitiva de organización es una de las variables de la investigación, profundizaremos el tema de las estrategias cognitivas después que hayamos tratado a la variable comprensión de lectura.

Por su lado, las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de los procesos cognitivos sobre los que actúan. Comprenden el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos (conocer el qué) y la regulación de dichos procesos, saber en qué momento utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el cómo), (Flavell, 1993; Carrasco, 1998). Por ejemplo, está haciendo un conocimiento metacognitivo un profesor que sabe que las

explicaciones que dará en la última clase de la noche serán más confusas debido a su fatiga y menor capacidad de concentración; el mismo profesor estará haciendo una regulación metacognitiva si modifica la presentación de la clase adecuándola a las circunstancias empleando recursos visuales o audiovisuales.

Las *estrategias de apoyo* tienen como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje; incluyen estrategias afectivas vinculadas con la motivación, actitudes y afecto además del control del tiempo, la organización del ambiente de estudio y el manejo y control del esfuerzo, entre otras.

Al finalizar este acápite veremos los estilos de aprendizaje.

5) Estilos de aprendizaje. Son una predisposición a utilizar una determinada estrategia de aprendizaje sin considerar las demandas específicas de la tarea. Sería una estrategia que se utiliza con alguna característica transituacional en particular (Schmeck, 1983, citado en Beltrán, 1993). Existen varias clasificaciones de estos estilos, por ejemplo Kolb, Rubin y McIntyre (1977), los clasifican en: convergente (aplicación práctica de las ideas); divergente (capacidad imaginativa); asimilador (capacidad para crear modelos teóricos) y acomodador (hacer cosas, llevar a cabo proyectos y experimentos e involucrarse en nuevas experiencias).

Habiendo precisado estos conceptos básicos pasaremos a tratar las variables de estudio.

2.2.2 Comprensión de lectura.

Los procesos psicológicos que configuran el desarrollo del niño y de una persona en general, son el resultado básico de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado que mediatiza la interacción del ser humano con su medio desde el momento mismo de su nacimiento. En esta situación, el aprendizaje que hace de la experiencia humana históricamente acumulada y culturalmente organizada está mediatizada por los agentes mediadores, constituidos por los padres, los profesores, y otros humanos (Palacios, Coll y Marchessi, 1986), quienes accionan de manera individual, colectiva o institucional. En lo que se refiere a la lectura, en la primera infancia empieza la transición del lenguaje oral-auditivo al lenguaje lecto-escrito, siendo el primero la base del segundo. En este sentido, el desarrollo del lenguaje oral - en un niño con un sistema nervioso, audición y órganos articulatorios normales - juega un rol muy importante en la lectura y la escritura, siendo por eso una cuestión básica la estimulación lingüística del niño por parte de los agentes mediadores, desempeñando los padres un papel decisivo cuanto más pequeño es el niño.

En la escuela el niño se enfrenta a la tarea de descifrar qué es lo que quieren decir los signos gráficos que se le presentan, es decir, tiene que aprender a leer un texto. Actualmente sabemos que el niño tiene que ejecutar una serie de “procesos cognitivos y psicolingüísticos para salir airoso de dicha tarea” (Canales, 2007: 24). Ya Goodman (1982), uno de los pioneros de la psicolingüística

contemporánea cuyos aportes han permitido comprender la lectura como proceso constructivo, decía hace cuatro décadas que el leer y escribir así como el escuchar y hablar son procesos psicolingüísticos porque en ellos tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje; también porque son utilizados por las personas para comunicarse, pues tanto la lectura como el habla son formas alternativas de comunicación y aprendizaje humano.

2.2.2.1 Lectura. La lectura es la acción del leer. Desde los albores de la pasada centuria se coincidió en que lo más importante en la lectura era la comprensión de ésta por sus múltiples implicancias en la adquisición de conocimientos. Por este motivo, la investigación sobre esta temática se ha dirigido a determinar lo que pasa cuando un lector comprende un texto habiéndose presentado a través de los años varias concepciones de cómo se da esta comprensión.

1) Modelos en el estudio de la lectura.

Dubois (1994) anota hasta tres modelos teóricos sobre la comprensión de la lectura formulados desde 1940 hasta la década de 1990 y que actualmente de una manera u otra conviven pero con una influencia mucho mayor de los dos últimos.

El primero, es el *modelo de las habilidades* que predominó hasta mediados de 1960. La lectura sería un proceso que tiene por base ciertas habilidades jerarquizadas que debe poseer el lector para la comprensión de la

lectura, habilidades que se manifiestan en las siguientes etapas: nivel 1: reconocimiento de palabras (decodificación), nivel 2: comprensión (literal), nivel 3: evaluación de la lectura, nivel 4: lectura de aplicación o crítica. En este modelo no existe la relación texto-lector, además, el ordenamiento de estas etapas se ha mostrado artificial, pues el pasar del nivel 1 al 2 no garantiza la comprensión del texto, ya que la comprensión que subyace en estos es del tipo literal. Asimismo, el nivel 3 alude aspectos que son totalmente externos al proceso en sí de la comprensión de la lectura: entonación, pronunciación, pausas, y el nivel 4 se refiere al producto final del proceso: la comprensión como identificación de ideas principales (lectura crítica). Por otro lado, se desprende de este modelo que el que lee ha comprendido un texto cuando extrae el significado que el mismo texto le aporta, es decir, el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen consistiendo el papel del lector en descubrirlo. En síntesis, esta postura concibe el proceso de comprensión como la apropiación de la técnica del descifrado del texto, postura que, por otro lado, todavía se observa en muchos libros de texto existentes.

El *segundo modelo es el cognitivo* desarrollado con base en los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva en la década de 1970. Este es un modelo interactivo en el cual se considera que el que lee utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Es decir, la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Psicolingüísticamente se parte de estos supuestos: a) La lectura es un proceso del lenguaje, b) los lectores son usuarios del lenguaje; c) nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

(Goodman, 1982, citado en Dubois, 1994:10). El modelo psicolingüístico incide bastante en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Entonces, la comprensión lectora no es un simple desciframiento del sentido de una página impresa, sino que es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Un aspecto importante en este modelo es la integración de los conocimientos previos con la información del texto. La teoría de los esquemas ayuda a explicar esta integración que influye decisivamente en el proceso de comprensión de la lectura. Como sabemos, un esquema es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende, existiendo diversos tipos de esquemas; por ejemplo, algunos esquemas representan nuestro conocimiento; otros eventos, secuencia de eventos, acciones, etc. (Rumelhart, 1984, citado en Pozo, 1989). El lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada, lo que requiere experiencia del lector con el tema. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los esquemas están en constante desarrollo y transformación, cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Así, cada nueva

información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman, 1991, citados en Dubois, 1994).

En consecuencia, la lectura aparece como un proceso cognitivo que dinamiza interacciones entre autor, lector y texto y pone en juego simultáneo actividades intelectuales, afectividad, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento, todos factores estratégicos para alcanzar la comprensión. El objetivo de la lectura es alcanzar la comprensión, entendida como un proceso creador e integrador del significado. El lector que comprende, lo hace a partir de los significados que le ofrece el texto escrito y es desde allí, que genera un nuevo texto; lo reescribe con el autor y, de algún modo, escribe un texto propio. Cuando el lector lee y se esfuerza por comprender está realizando un verdadero trabajo intelectual que no resuelve en solitario sino en cooperación con el autor. La lectura y la comprensión ponen en movimiento todos los engranajes de la máquina del texto. Por tanto, la lectura aparece como una experiencia social que contempla tanto al lector y al texto como al contexto, cuyo significado puede definirse como un producto variable de esa interacción, el mismo que se realiza por una vía individual, la misma que suele ser la que empleamos para asimilar la cultura que nos rodea (Dubois, 1994).

El tercer modelo es el *transaccional*. En este modelo se toma en cuenta la estrecha relación entre lector y texto, para construir el significado de éste, enfatizándose en la dinámica del proceso en un tiempo que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias particulares, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados (Dubois, 1994). En esa

transacción o negociación, el texto contiene el significado en potencia que su autor le quiso dar al momento de escribirlo. Ese significado potencial se actualiza en la transacción del lector con la lectura, a través de las inferencias que el lector elabora según sus esquemas. De esto se deriva que el significado potencial del texto y el que genera el lector no son iguales; son aproximados. El texto se transforma durante la transacción y también se transforman los esquemas del autor o su forma de organización del conocimiento y los esquemas del lector. Como se deduce, en este modelo se da cabida a la variedad en la interpretación de un texto, además, como destaca Dubois, (1994), va más allá de los métodos para enseñar a leer, apunta hacia nuevas actitudes frente a la lectura como proceso, frente al niño como sujeto cognoscente y de manera más general frente al lenguaje como medio de comunicación social. En tal sentido, la enseñanza de la lectura debe estar unida a una finalidad determinada: disfrutar el texto, buscar información, estudiar, seguir instrucciones, por nombrar sólo algunas posibilidades de acción (Rosenblatt, 1985, citada en Dubois, 1994:12). El lector deja de ser pasivo y se convierte en explorador que le da dirección a su lectura, interactúa con el texto, le aplica sus esquemas de conocimiento y le da una nueva valoración. Por ende, no se lee para decodificar y nada más; se lee para construir significados que surgen de la interacción o transacción entre lector y texto. La lectura, vista de este modo, no es un proceso fragmentado en etapas, sino un proceso global, en el que el aprendiz se formula hipótesis ante lo que lee o le leen, se anticipa, selecciona informaciones relevantes y construye el significado de lo leído, entre varias posibilidades de acción.

2) Concepto. Como es de suponer el concepto de lectura está influenciado de alguna manera por las consecuencias teórico-prácticas de los modelos, y otros, que vimos en la sección anterior. Queriendo precisar algunas de las notas distintivas de como se le conceptualiza actualmente, revisaremos algunas de sus definiciones: Goodman (1982) sostiene que el leer consiste en procesar lenguaje y construir significados; Sánchez (1988:9) manifiesta que el “Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual se revela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico o un texto”. Fraca (2003: 28) dice que el leer “implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto”. Corral (1997), expresa que el leer es reconocer una palabra o una frase ya sea de forma global o segmentando sus componentes, relacionarla con su significado para lo que se necesita no sólo tener la palabra en nuestro vocabulario, sino también buscar o comprender la conexión con los demás componentes de la oración, y extraer, por último, el mensaje para integrarlo en nuestros conocimientos previos. Pinzas (1997, 75-77), desarrolla la idea que la lectura es un proceso de representación múltiple y metacognitivo, dirigido a construir un modelo mental del texto el mismo que reúne de manera coherente el contenido de las diferentes partes de éste y sus relaciones con nuestra experiencia y conocimiento previo.

El análisis de estas definiciones nos indica lo siguiente:

a) La lectura exige una actividad perceptiva visual pues en un primer momento es necesario reconocer el símbolo escrito, pero el descifrar signos gráficos solamente no es leer.

b) La lectura; implica el comprender lo que se descifra.

c) El saber leer es el resultado de una actividad constructiva.

d) En el saber leer se da una interpretación personal fundamentada en la interactividad de la información previa que posee el lector con el texto, complementada con la elaboración de significados.

e) El saber leer es algo estratégico porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema.

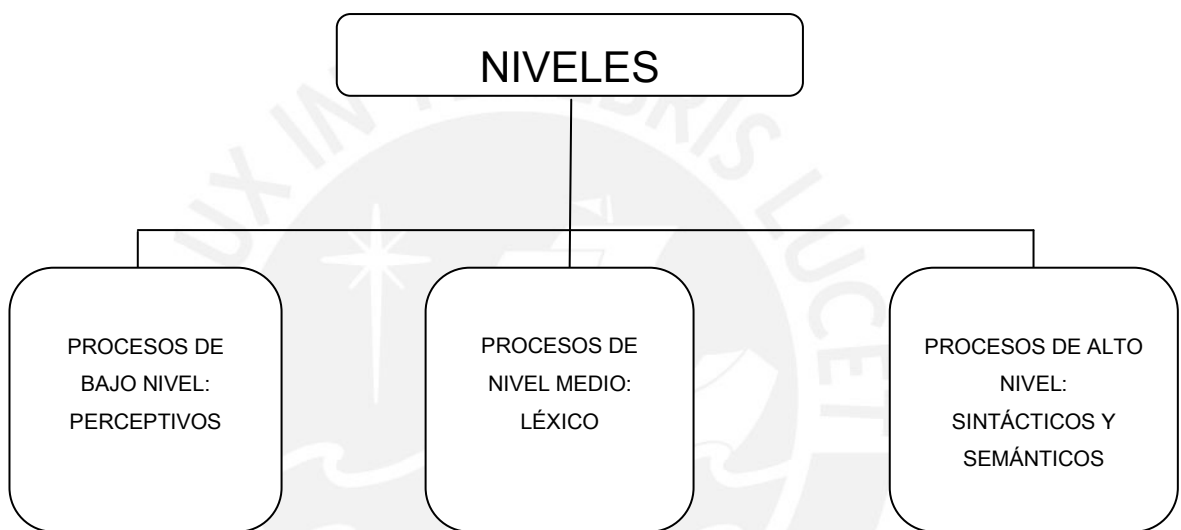
f) En el saber leer juega un rol importante la metacognición, pues es necesario controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse de que la comprensión fluya sin problemas.

La lectura se revela así como la resultante de un complejo proceso constructivo, cognitivo y psicolingüístico que supone con relación a la comprensión de la lectura “la construcción de un modelo mental y situacional que da cuenta de aquello que el autor nos quiere transmitir como producto de la convergencia de lo que contiene el texto en sí y de los conocimientos previos que trae el lector” (Van Dijt y Kintch, 1983, citados en Canales, 2007: 35).

3) Procesos cognitivos y psicolingüísticos implicados en la lectura. Varios autores, entre ellos, Cuetos (1996) y Ramos (2004) sostienen que en el

aprendizaje de la lectura intervienen tres tipos de procesos que Canales (2007), esquematiza en la siguiente figura 1.

Figura 1. Modelo cognitivo de los procesos de lectura (Tomado de Canales, 2007)



a) Nivel perceptivo. La percepción comprende el reconocimiento y la interpretación dinámicas del estímulo, pudiendo fluctuar por la acción de la experiencia previa del perceptor, el conjunto perceptivo donde se insertó el estímulo y las propiedades o características singulares del estímulo o los estímulos. Con relación a la lectura, este nivel se vincula principalmente con el reconocimiento de las palabras, observando los signos gráficos y luego identificando las operaciones en las que juegan un rol importante la percepción visual, auditiva, espacial y temporal, y dos movimientos de nuestros ojos que se alternan sucesivamente cuando leemos un texto, los movimientos saccádicos y los

movimientos de fijación. Los primeros refieren a los pequeños saltos, generalmente de ocho a diez caracteres (letras más espacios), que dan nuestros ojos al leer y que permiten trasladar la visión al punto siguiente del texto; los segundos, tienen que ver con los momentos de fijación en un trozo de texto.

En este proceso de asimilación de la información gráfica, las letras se transforman en códigos y se almacenan durante milisegundos en la memoria sensorial, pasando luego a la memoria de corto plazo (MCP) que juega un rol esencial pues allí se selecciona los rasgos más relevantes, pasándolos luego a la memoria de largo plazo (MLP) donde son reconocidas como unidades lingüísticas al identificarlas en el almacén donde están codificadas todas las letras del idioma que habla el lector.

b) **Nivel léxico.** Este nivel está vinculado al significado de las palabras, aceptándose actualmente que hay dos rutas de acceso para tal fin: la léxica o visual y la fonológica. En la ruta léxica o visual se coteja la forma ortográfica de la palabra tal como aparece ante nuestra vista, con su representación almacenada en la memoria léxica visual. Esta ruta sólo es adecuada con las palabras que el sujeto reconoce pues se encuentran representadas en su almacén léxico, es inútil con las palabras desconocidas o las pseudopalabras. Asimismo, hay que tener en cuenta que no sólo se trata de leer las palabras que no conocemos, sino todo tipo de palabras. Por otro lado, en la ruta fonológica, una vez realizado el análisis visual de las palabras, la letra se transforma en su sonido correspondiente mediante la conversión grafema-fonema. Su funcionamiento adecuado exige

también un desarrollo adecuado del lenguaje oral, “porque al consultar con el léxico auditivo y la representación de los sonidos, debemos estar seguros que la representación de los mismos, así como los de las sílabas y las palabras, existan ahí, a nivel mental” (Canales, 2007:31). Aquí juega un rol básico la conciencia fonológica. En efecto, en el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la conciencia fonológica es como “un puente” entre las instrucciones del alfabetizador y el sistema cognitivo del niño, necesaria para poder comprender y realizar la correspondencia grafema-fonema, pues es una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez y Ortiz 2000: 23), esta habilidad es la que le posibilita a los niños reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras. La conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado.

c) **Niveles sintácticos y semánticos.** El nivel sintáctico refiere al procesamiento que nos informa de cómo se encuentran relacionadas las palabras y cuál es la estructura de la oración. En este proceso se recurre a diversas estrategias, por ejemplo, reconocer las distintas partes que componen la oración (sintagma nominal, verbal y otros), o elaborar la estructura sintáctica de acuerdo a un orden jerárquico, por ejemplo, el orden de las palabras (en el español la

construcción de la frase sigue el orden sujeto – verbo – objeto) y, la importancia de las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, otros). Por su lado, en el nivel semántico se procesa el contenido conceptual y proposicional de las oraciones para comprender el significado global del texto. “Extrae el mensaje del texto y lo asimila a la estructura cognitiva que se encuentra en la MLP” (Canales, 2007:32).

El nivel semántico realiza un procesamiento que comprende a su vez dos subprocesos: la extracción del significado y la integración del significado con los conocimientos del lector. El primero consiste en elaborar la representación de la información del texto asignando por su aspecto funcional los papeles específicos de actuación a los personajes que intervienen en la lectura. El segundo, consiste en establecer un vínculo entre la nueva estructura del texto y los conocimientos que ya tiene el lector, asunto que como ya hemos visto anteriormente, sólo es posible si se activan los esquemas que el que lee ya tiene.

4) Proceso de comprensión del texto. Atendiendo al producto, el proceso de la lectura se puede clasificar en dos etapas: la decodificación lectora proceso por el que se traduce lo gráfico en fonémico, y la comprensión lectora, proceso que hace posible el entender el significado de lo leído. (Velarde y Canales, 2008). En otros términos: lo semiótico (el signo) debe ser reconocido, lo semántico (el discurso) debe ser comprendido, ambos refieren a procesos intelectuales diferentes (Marafioti, 1997). La comprensión refiere como ya hemos

visto a un proceso relacionado con la abstracción del significado que se lleva a cabo cuando queremos hallar lo semántico de una palabra, oración o texto.

Según Van Dijk y Kintsch (1983, citados en Velarde y Canales, 2008:97; y Canales, 2007:37-40) el comprender un texto se daría en dos niveles. El primero es denominado representación mental del texto o representación textual; el segundo es llamado representación mental situacional.

A) El **nivel de representación mental del texto o textual** incluye, a su vez, tres niveles: Microestructura, Macroestructura y Superestructura.

En el nivel de *Microestructura* se realiza el primer nivel de estructuración de la información extraída del texto, las ideas y las proposiciones sacadas se ordenan guardando continuidad y logicidad entre ellas. Aquí es muy importante el buen uso de la memoria de corto plazo (MCP) para almacenar y recordar este ordenamiento a medida que se avanza en la lectura del texto. En el nivel de *Macroestructura*, se extraen las ideas centrales otorgándoles una significación global con contenido textual. Con este propósito se hacen uso de las macro-reglas. Una de ellas es la de borrado o supresión por la cual se seleccionan las proposiciones relevantes y se eliminan las que no lo son. Otra es la de generalización que hace posible incluir un conjunto de proposiciones en un concepto supraordenado. La última regla es la de elaboración por la cual el lector procede a reconstruir mentalmente las proposiciones del texto en términos jerárquicos, poniéndose en juego procesos inferenciales y de síntesis pues no se

trata de reproducir las proposiciones sino de reelaborar en propias palabras la idea central que ha querido transmitir el autor. El objetivo de la macroestructura es reducir, organizar, completar la información textual y mantenerla presente en la memoria de corto plazo (MCP). Todo ello, mediante un proceso secuencial y cíclico en el que están involucrados la información del texto, los esquemas previos del lector y las inferencias realizadas durante la lectura (Canales, 2007).

Por otro lado, en el nivel de *Superestructura* se realiza el procesamiento y adecuación para asimilar la información atendiendo al tipo de lectura leído, por ejemplo, textos narrativos, científicos, literarios. Es importante tener un conocimiento de la estructura esquemática del tipo de texto que se está leyendo. Así será diferente esta estructura si se trata de una noticia periodística o si se trata de una novela o un artículo científico. En este sentido, es importante que el profesor otorgue al estudiante o trabaje con él la estructura esquemática, por ejemplo los aspectos formales del texto: Introducción o presentación, desarrollo y conclusión o cierre; asimismo, el desarrollo de la enumeración, secuencia temporal, relaciones de causalidad, esquemas comparativos, resúmenes.

B) Entre tanto, el **nivel de representación mental situacional** permite comprender la información escrita adicionando a los contenidos de los niveles micro, macro y superestructura, un segmento de nuestros conocimientos previos lingüísticos (conocimiento de fonemas, de reglas de conversión grafemas-fonemas, reconocimiento léxico, entre otros), conocimientos acerca de la superestructura y saberes previos sobre el mundo (que son útiles para

desenvolverse adecuadamente en momentos de ambigüedad sintáctica y deducir el significado correcto), y conocimientos previos acerca del tema del texto. Es necesario incidir que todo el inmenso depósito de conocimientos estructurados (lingüísticos y saberes, esquemas y creencias sobre el mundo) que almacenamos en la memoria de largo plazo o permanente va a ser fundamental en el proceso de comprensión (Iraizoz y Gonzales, 2003). Ilustraremos este punto con un ejemplo de Casanova (2001): “Un (...) nivel de dificultades estriba en reconocer las ideas principales, o dicho de un modo más preciso, reconocer la estructura funcional de los elementos de un texto. Hace ya algún tiempo un graffiti enunciaba: *No a los viejos vinagres*. En una primera instancia, entendí que el autor _ joven de pocos recursos para consumir vinos de calidad _, expresaba su rechazo haciendo de “vinagre” un sustantivo peyorativo del “vino de mala calidad”, mientras que el adjetivo “viejos” daba cuenta de su hartazgo por su consumo habitual. Pero después vi que la formulación podía ser interpretada de otra manera si se decodificaba “viejos” como “personas de edad” (el adjetivo se sustantiva), mientras que “vinagres” sería un calificativo (el sustantivo se adjetiva) de los ancianos antipáticos. En este caso, la ambigüedad es insalvable: no hay más remedio que preguntarle al autor sobre su intención”. En todo caso, el nivel de representación mental situacional hace “posible interpretar el modelo del mundo que presenta el autor del texto” (Orrantia, 1991 citado por Velarde y Canales, 2008:93), pero este modelo en verdad es ya una fusión de lo planteado en el texto y los conocimientos del lector, que se integrará significativamente en la memoria de largo plazo (MLP), ya que es el resultado de una “verdadera construcción personal de significado, pues es lo que queda como aprendizaje

significativo”(Canales, 2007:44). Aquí no debe perderse de vista que en la elaboración del modelo desempeñan un papel fundamental los esquemas según vimos en el apartado Modelos en el estudio de la lectura.

2.2.2.2. Características de los buenos lectores.

La Asociación Internacional de Lectura (The International Reading Association, IRA), resumió el año 2000 las acciones llevadas a cabo por los *buenos lectores* cuando leen, las mismas que a continuación anotamos:

- Tienen un propósito para leer y de éste depende que hagan una lectura rápida o cuidadosa del texto.
- Anticipan significados utilizando su experiencia previa y la información del texto para hacer predicciones y/o especulaciones.
- Utilizan sus conocimientos previos para construir la nueva información.
- Se centran en grandes unidades de significado del texto.
- Generan ideas y enriquecen su lectura por medio de inferencias, notas personales, resúmenes.
- Construyen imágenes mentales a partir de marcas lingüísticas y no lingüísticas del texto.
- Monitorean y evalúan su comprensión verificando predicciones a medida que leen. “Están metacognitivamente conscientes de lo que saben, de lo que quieren descubrir y de cómo hacerlo” (IRA, 2000:74)

- Utilizan estrategias de monitoreo y de resolución de problemas tales como consultar fuentes externas al texto, adelantarse en la lectura, releer partes detenidamente, pasar por alto palabras desconocidas.
- Se formulan preguntas para luego responderlas con los datos que el texto proporciona.
- Enuncian reflexiones personales sobre éste.
- Comparten con otros lo que leen, confrontan con ellos interpretaciones y reflexiones personales (The International Reading Association, IRA, 2000, citado en Ressa y Muñoz, 2006).

El análisis de estas características indica que los buenos lectores, los que comprenden un texto, tienen una actitud reflexiva, activa y crítica (Fernández y García, 1995); en otros términos, tienen conciencia y control sobre sus actividades cognitivas y metacognitivas, para tener éxito en la comprensión ponen en juego estrategias de aprendizaje entre ellas la organización y se valen de actividades instrumentales como el escribir el texto por medio de subrayados, resúmenes, sinopsis, y el dibujar el texto traduciéndolo a un lenguaje gráfico-plástico cuyo primer paso es generalmente la esquematización, en donde el orden o la disposición ilustra sintéticamente la estructura del original. En este propósito, los grafos léxicos o conceptuales, también llamados mapas conceptuales o mentales, son esquemas más elaborados en el lenguaje gráfico plástico y, quizá, instrumentos más potentes para no sólo captar, por ejemplo, una estructura argumentativa, sino también, para contribuir activamente a desentrañar y discutir el sentido del texto original. (Casanova, 2001).

2.2.3 Estrategias de Organización.

Comprender un texto supone darle significado y esta operación equivale esencialmente al hecho de pensar (Puente, 1996). En efecto, la psicología cognitiva considera a la lectura como un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas (Puente, 1996). Nosotras creemos que estas estrategias refieren en especial, pero no únicamente, a las estrategias de Organización de la información, las mismas que se constituyen en la otra variable investigada en su relación con la comprensión lectora. Estas estrategias forman parte de las estrategias de aprendizaje.

Como ya vimos en el apartado 2.2.1.5 (4), las estrategias de aprendizaje se clasifican en estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo, todas ellas en permanente interacción en el proceso del leer. Decíamos que las estrategias cognitivas conformaban procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información para tomar decisiones adecuadas almacenadas en nuestra memoria como esquemas referidos a habilidades cognitivas, herramientas para que exhibamos ejecuciones inteligentes.

Las estrategias cognitivas de adquisición del conocimiento refieren a las estrategias de ensayo, las estrategias de elaboración y a las estrategias de organización. Las estrategias de ensayo promueven la atención hacia aspectos relevantes del material y la tarea conduciendo a representaciones más elaboradas y

significativas, ejemplo son las estrategias de repetición, repaso, ensayo y práctica. En cuanto a las estrategias de elaboración y organización, Gagné (1991), indicó que éstas son básicas para la codificación de la información, pues hacen posible el “pensamiento profundo”. Las *estrategias de elaboración* están vinculadas con el aprendizaje por reestructuración e implican un proceso más complejo y profundo que la simple recepción o repaso de la información. Suponen el relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos. Estas estrategias incluyen la elaboración mediante imágenes y elaboración verbal. Un ejemplo de la primera es utilizar imágenes o crear analogías que representan al material o que se relacionen con ello; un ejemplo de la segunda es el parafraseo de un texto, el hacer inferencias explícitas y el formular preguntas y responderlas. Se reportan diversas investigaciones que indican que los estudiantes más eficaces hacen más y mejores elaboraciones.

2.2.3.1 Concepto. Las estrategias de organización son desarrolladas para la comprensión de textos complejos y para el pensar y solucionar problemas (Sambuceti, 2006: 6). Estas estrategias son procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor. Las estrategias de organización exigen un estudiante más consciente, activo y responsable en sus aprendizajes. En esta modalidad se incluyen estrategias de agrupamiento (por ejemplo, ordenar o clasificar en categorías según características compartidas, tales como relación espacial) y estrategias de esquematización (resúmenes, que indican las relaciones de supraordenación – subordinación que existen en un conjunto de información).

Subcategorías que se integran a estas estrategias son la clasificación y la jerarquización (Gagné, 1991), que suponen “una actividad constructiva altamente dependiente del conocimiento previo que posee el sujeto sobre el contenido específico de aprendizaje” (García y Gonzáles, 1992: 274). Dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también están las estrategias de selección, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

En general, en el procesamiento de la información las estrategias cognitivas son un elemento esencial del comportamiento inteligente y suponen un “factor de control”, que ejerce el sujeto sobre sus procesos de tratamiento de la información, lo que las conecta con el concepto de metacognición como ya hemos dicho más arriba, cuestión que caracteriza a los buenos lectores que, incluso, se saben hacer preguntas como: ¿está funcionando mi estrategia de comprensión?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿tiene sentido la esencia que he identificado?, etc.; es decir, supervisan el propio proceso de comprensión aplicando habilidades metacognitivas a la lectura (Iraizoz y Gonzáles, 2003).

2.2.3.2 Organizadores gráficos. La organización y la elaboración de la información se ve favorecida con el empleo de los organizadores gráficos, que son técnicas visuales para seleccionar, ordenar, elaborar y organizar la información. Estos recursos didácticos se inscriben en el campo del aprendizaje visual y tienen como antecedente los dibujos que el profesor hacía y hace en la pizarra, gráficos que han sido siempre un recurso de mucha utilidad para elaborar representaciones

visuales de información, conceptos, problemas o situaciones que sirven de base al conocimiento, contribuyendo a construir un andamiaje cognitivo. Sin embargo, con las nuevas propuestas psicológicas y pedagógicas sobre el aprendizaje – sobretodo del aprendizaje significativo – estos organizadores están siendo utilizados intensamente con el objeto de ayudar a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, a pensar y a aprender más significativamente, pues permiten identificar ideas erróneas y visualizar patrones e interrelaciones en la información, factores necesarios para la comprensión e interiorización profunda de conceptos.

Existen varios tipos de organizadores, algunos de ellos son los siguientes: Mapas conceptuales, Diagramas Causa – Efecto, Líneas de tiempo, Redes semánticas, Mapas semánticos, Pirámides Biográficas, Diagramas de flujo, Diagramas de Venn, Cuadros Comparativos, Cuadro Sinóptico, entre otros.

En esta tesis nos interesan como parte del estudio, los Mapas conceptuales, los Mapas semánticos y las Pirámides Biográficas.

1) Mapas conceptuales. El fundamento de los mapas conceptuales se encuentra en el modelo del aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983), y en una visión constructiva. En esta perspectiva, “El aprendizaje es un proceso de desarrollo de insights o estructuras significativas. El aprendizaje se identifica como “conocer” definido como “comprensión del significado. De ahí que cuando existe una vacilación o duda en el aprendizaje no

se ha comprendido perfectamente” (Ontoria, Ballesteros, Cuevas, Giraldo, Martín, Molina, Rodríguez y Vélez, 1994:9). Esta comprensión construida por cada persona se fundamenta también en que los seres humanos son únicos en su capacidad para usar símbolos (orales o escritos) para representar el significado de los conceptos y para construir relaciones entre los conceptos (Novack, 1991). El tópico de los conceptos y de las relaciones entre ellos es fundamental para el aprendizaje significativo. Según Novack (1991), los conceptos son las regularidades percibidas en los objetos o eventos o los registros de eventos u objetivos designados por una etiqueta, que es usualmente una palabra. Dos o más conceptos conectados forman una proposición o enunciado acerca de algo en el mundo, que ocurre naturalmente o que han construido personas. Construir significados requiere de la construcción de nuevas proposiciones, y la adquisición de nuevos conceptos se realiza ya sea por descubrimiento, que es principalmente la forma cómo los niños pequeños adquieren sus primeros conceptos y lenguaje, o mediante el “aprendizaje por recepción”, que es la forma cómo los escolares y adultos adquieren sus nuevos significados. Sin embargo, existen múltiples obstáculos para el desarrollo del aprendizaje significativo, dos son los principales. El primero es el aprendizaje repetitivo, mecánico que se presenta en el aprendizaje escolar por recepción. Los alumnos aprenden a *memorizar* definiciones de conceptos o fórmulas para resolver problemas, pero no entienden las regularidades en eventos u objetos o las relaciones denotadas por las etiquetas de los conceptos o por las fórmulas. El segundo es que así como hay un consenso acerca de que los niños construyen sus propios significados y que los nuevos significados se construyen con base en los conocimientos que ya se poseen, también hay un

consenso que todos tienen “concepciones erróneas” o ideas que en alguna forma son incompletas o incorrectas. Este último hecho hace difícil el aprendizaje significativo (Novack, 1991).

En el supuesto que se necesitan prácticas instruccionales que estimulen vigorosamente los aprendizajes significativos Novack creó el mapa conceptual como una ayuda para el logro de este aprendizaje; presentándolo como estrategia, método o recurso esquemático.

Un mapa conceptual es un recurso esquemático para la representación de un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones que pueden ser explícitas o implícitas y constituye una forma muy individual en la representación gráfica de información (Novack, 1991, en Ontoria y otros, 1994). Estos mapas permiten un resumen esquemático de lo aprendido y ordenado de una manera jerárquica. El conocimiento está organizado y representando en todos los niveles de abstracción, situándose los más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior (Ontoria y otros, 1994; 34).

Operativamente el mapa conceptual es un recurso visual que permite a los alumnos y profesores organizar el material extraído de un texto de acuerdo a una estructura que tiene los siguientes elementos:

- a) Conceptos (ubicados dentro de una figura geométrica)

- b) Conectores o palabras enlace (ubicados entre los diferentes conceptos, sirven para unir a estos así como para indicar el tipo de relación que existe entre ellos).
- c) Propositiones: Formadas por la unión de conceptos a través de los conectores.
- d) Línea de Enlace entre conectores y/o proposiciones: Representa el tipo de relación existente.

Las principales características de un mapa conceptual son las siguientes:

- a) Jerarquización, pues los conceptos están dispuestos por orden de jerarquía, hacia arriba los más generales o inclusivos y hacia abajo los más específicos; b) Impacto visual, pues muestra de manera concisa los conceptos o ideas principales y sus relaciones de una manera simple; c) selectividad, pues se elabora con base en los conceptos o ideas principales, previamente seleccionados del texto.

En el proceso de elaboración de un mapa conceptual se siguen recursivamente los siguientes pasos: a) Lectura reflexiva del texto o tema de estudio; b) Listado de conceptos más importantes del tema de estudio. Salas (1992), señala algunos criterios para ayudar a reconocer las ideas principales en un texto, y que luego de estas se logre seleccionar los conceptos. Primer criterio: una idea principal expresa la afirmación más general; esto es, la que abarca y da sentido a las demás ideas del párrafo. Segundo criterio: la idea principal afirma lo más importante e imprescindible; si se suprime esta idea, el párrafo queda incompleto, con sentido parcial o anecdótico”. Tercer criterio: una idea principal suele indicarse explícitamente en su condición, así en los textos de estudio es

frecuente ver expresiones como en resumen o lo más importante, etc. Asimismo, suelen utilizarse “marcadores gráficos” como las negritas o las cursivas. Cuarto criterio: es posible encontrar la idea principal de un período dado si se juega a interrogar al texto sobre qué es lo que dice (Salas, 1992: 82 ss); c) Ordenamiento de las ideas principales o conceptos más importantes atendiendo al orden de inclusividad; d) Selección de la figura geométrica que se crea más conveniente; e) Ubicación de las ideas principales o conceptos más importantes de acuerdo al orden de inclusividad, colocando el más general en la parte superior del mapa.

Los mapas conceptuales contribuyen al aprendizaje significativo pues en opinión de Ontoria y otros (1994), hacen posible que el estudiante o lector: a) dirija su atención sobre un pequeño número de ideas principales o conceptos importantes permitiendo las recuerde más fácilmente; b) resuma esquemáticamente lo que ha aprendido; c) organice los conceptos jerárquicamente facilitando el aprendizaje significativo, al englobar los nuevos conceptos bajo otros conceptos más amplios; d) organice y comprenda la lectura en un contexto más amplias; e) logre una mayor creatividad en el estudio y menor distracción; y, e) logre una mayor comprensión de lo leído pues favorece la lectura crítica del tema o texto. Por otro lado, también se ha demostrado la utilidad del mapa conceptual como un instrumento de enseñanza; de evaluación de aprendizaje, y como un instrumento para el análisis y planeamiento del currículo (Casanova, 2001).

Concluyendo este apartado, es bueno tener en cuenta que todo mapa conceptual es un diagrama jerárquico que revela la estructura del conocimiento sobre un tema, un artículo, una disciplina, presentado en forma de texto. Sin embargo, por ser una construcción individual dicha estructura puede admitir más de una representación de modo que todo mapa refleja sólo una de las posibles formas de organizar el conjunto de conceptos, aunque podamos juzgar a alguno como más aceptable que otro, pues, no cabe duda, hay representaciones que son mejores que otras. Con esta consideración, en palabras de Novack: Refiriéndose a maestros: “Los mapas conceptuales no harán genios de sus estudiantes, pero puede estar seguro que la mayoría de sus estudiantes verán los temas de ciencias en forma diferente después de un año de uso exitoso de la técnica del mapa conceptual” (Novack, 1991).

Un ejemplo de mapa conceptual (tomado de Dürsteler, C. InfoVis.net>Revista>mensaje n° 141, publicado =1Mar2004; <http://www.infovis.net/printMag.php?num=141&lang=1>)

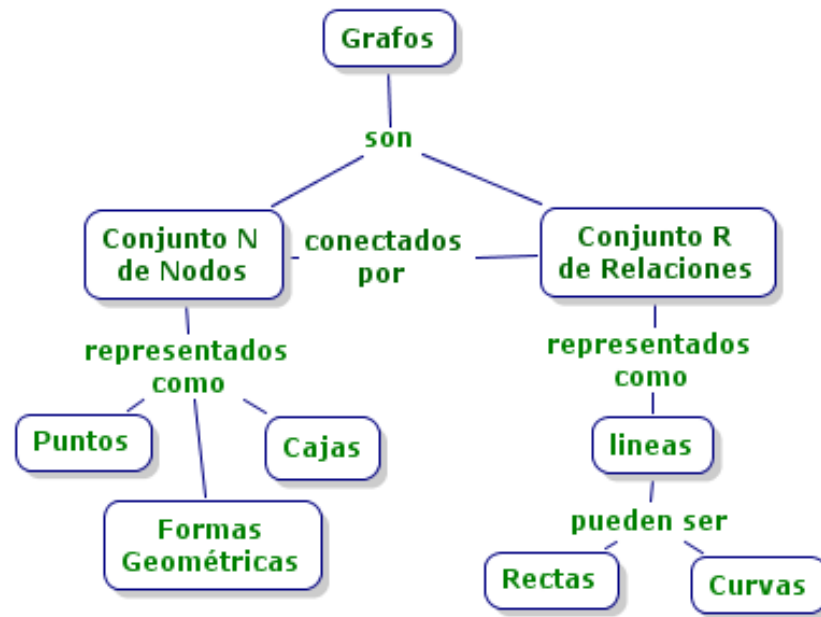


Figura 2. Ejemplo de Mapa Conceptual

Ejemplo de Mapa Conceptual elaborado por alumnos del Colegio Antares – CPAL:

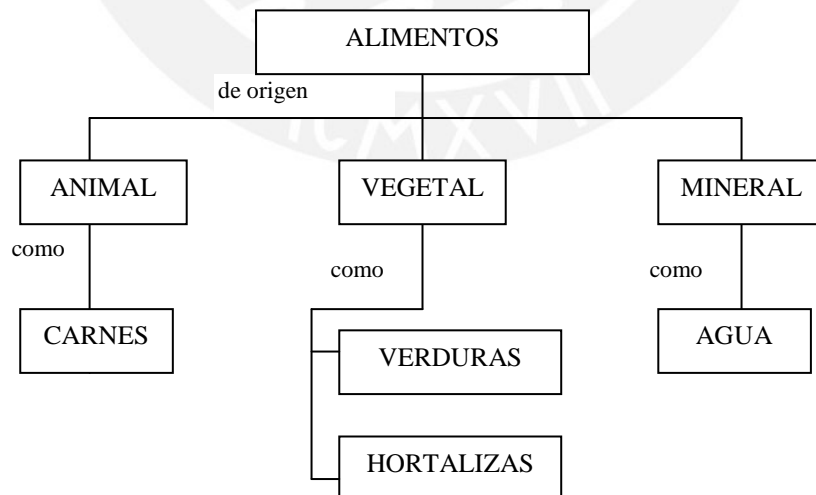


Figura 3. Ejemplo de Mapa Conceptual: Los Alimentos

2) Mapa semántico. Empezamos esta breve revisión sobre el Mapa Semántico anotando que esta técnica fue descrita inicialmente en 1978 por Pearson y Johnson, pero la presentación sistematizada y más amplia de la misma la realizaron Heimlich y Pittelman (1990). El "mapa semántico" es una representación visual de un concepto particular; es decir, es una estructuración de la información en categorías, representada gráficamente. Así, los mapas semánticos son una estructuración categórica de la información.

Su diferencia y originalidad con respecto al mapa conceptual (y también al mapa mental creado por Buzan, 1996), es que los mapas semánticos son menos rígidos en cuanto a su ejecución (dibujo, colores, elipses) y hacen hincapié en la activación del conocimiento previo y en la discusión como técnica que mejora la composición y la comprensión así como el favorecimiento del pensamiento divergente.

Son características de esta técnica el estar conformada por diagramas que ayudan a ver cómo se relacionan las palabras entre sí, y pueden ayudar a los estudiantes a activar y desarrollar su conocimiento previo estableciendo relaciones posibles dentro de un tema dado, todo esto porque durante la elaboración de los mapas semánticos, el tema central y las categorías impulsan al cerebro para recuperar la información almacenada en la memoria. Cuando este conocimiento se activa y se aplica el tema central, se establecen relaciones entre las experiencias pasadas y los conceptos recién adquiridos. Por estas características desde la década de 1980 viene siendo utilizado en el campo educativo.

Heimlich y Pittelman (1990, 2006), recomiendan varias aplicaciones del Mapa Semántico en el aula como alternativas a las actividades tradicionales y concluyen que su uso tiene ventajas ciertas en el proceso de organización de la información.

Cuadro 2. Ventajas del uso del Mapa Semántico

- 1) Ayuda a organizar y a integrar información.
- 2) Ilustra relaciones entre diferentes áreas de contenido.
- 3) Puede proporcionar una síntesis de las diferentes actividades de la clase.
- 4) Se puede usar a todos los niveles y con grupos de diferente tamaño, incluso individualmente.
- 5) Es motivador a todas las edades.
- 6) El profesor tiene un carácter menos directivo y el estudiante uno más activo.
- 7) Facilita la comprensión y la memorización.
- 8) Permite a los profesores hacer pruebas diagnósticas para elegir la instrucción más adecuada en lugar de suponerla.
- 9) No se debe abusar de esta técnica.

Fuente: Elaboración propia.

Hay varias maneras de elaborar un Mapa semántico. Con respecto a la lectura de textos se han propuesto varias pautas con esta finalidad:

1. Identificar la idea principal.

a) Determinar el tópico o el concepto principal a ser discutido en la pizarra o en el proyector de transparencias y escribirlo dentro del óvalo. En la **figura 4**, señalada en la página 79, el concepto es “La migración de las aves”.

b) Pedir a los estudiantes que piensen en palabras que describan el tópico. Ellos realizan una “lluvia de ideas” en la que buscan asociaciones con el tema, piensan en todo lo que saben acerca de este y manifiestan lo que esperan aprender sobre el tema a tratar. Es importante destacar que la lluvia de ideas debe ser utilizada cuando los estudiantes tienen alguna información sobre el tema, es decir saberes previos. Si ellos sólo tienen una limitada cantidad de conocimiento previo sobre la materia, la actividad en pequeños grupos puede ser más efectiva porque les permite aprender unos de otros.

c) Escribir esas palabras dentro de rectángulos y unirlos con flechas con el óvalo del concepto principal. Sobre las flechas escribir frases tales como vuelan hacia o migran para mostrar las relaciones entre el concepto y las palabras enmarcadas.

d) También se puede apoyar a los estudiantes a agrupar las palabras o las ideas para crear un mapa semántico para el concepto. Usar diferentes formas para representar las distintas categorías de información: rectángulos para usos o descripciones, círculos para ejemplos y cuadrados para otro tipos de información.

e) A continuación, los alumnos escriben tres o cuatro preguntas acerca del tema en el lado contrario del mapa.

2. Categorías secundarias.

Las partes principales del capítulo del libro de texto formarán las categorías secundarias del mapa semántico. Antes de iniciar la lectura, los alumnos realizan hipótesis. Entonces, se escriben las categorías secundarias en el mapa (si las secciones del texto no han sido determinadas, entonces deben sintetizarse y enunciarse las categorías secundarias). Se sugiere que un mapa no contenga más de seis o siete categorías y que siempre se incluya una en la cual el alumno juzgue y evalúe la calidad del material. Las categorías secundarias, organizadas alrededor de la idea principal, completan la estructura de mapa y proporcionan “una imagen del terreno intelectual” para explorar y conquistar. Se recomienda que los alumnos anoten un signo de interrogación junto a cada clasificación para que sepan sobre qué información están leyendo.

3. Detalles de apoyo.

En este paso final, los alumnos leen el capítulo o lectura en busca de pormenores y completan el mapa añadiendo los detalles de memoria. Esto es importante pues denota que los alumnos pueden evocar los datos de cada categoría secundaria de forma inmediata. Ya terminado, el mapa proporciona una síntesis gráfica de la información del capítulo.

En la figura 4 se presenta un mapa semántico elaborado con estudiantes de 5° grado que se preparaban a leer un artículo sobre la migración de las aves. (Condemarin, 2000).

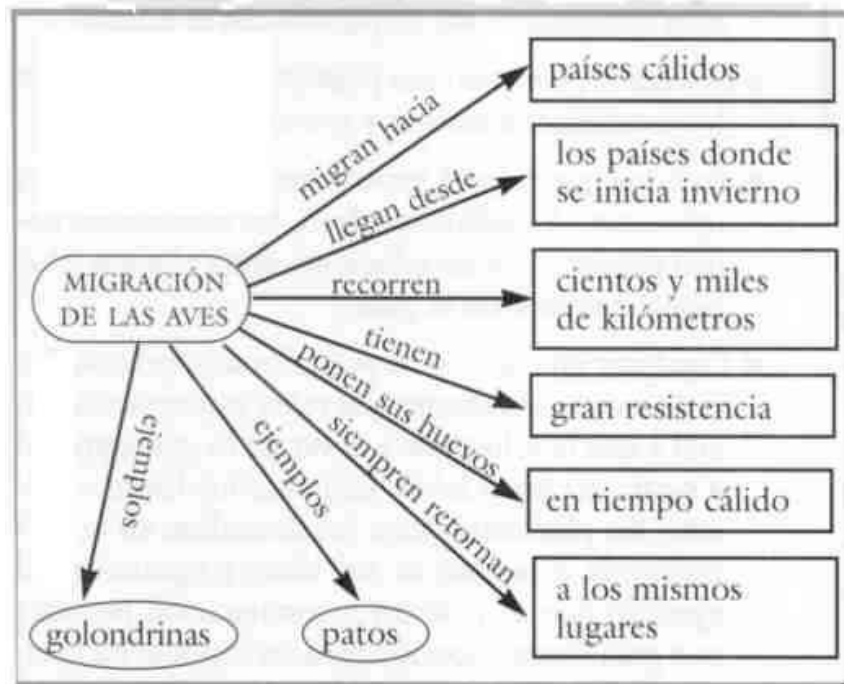


Figura 4. Mapa semántico: Migración de las aves
(Tomado de Condemarin, 2000)

En la Figura 5 se muestra un ejemplo de Mapa semántico sobre las Manzanas. Se pidió a los estudiantes que expresen las palabras e ideas que vienen a sus mentes (lluvia de ideas) cuando piensan sobre manzanas. A continuación se elaboró un mapa semántico con las respuestas de los estudiantes en la pizarra, teniendo presente que este organizador gráfico es una representación gráfica de un tema, mostrando la relación entre las ideas.

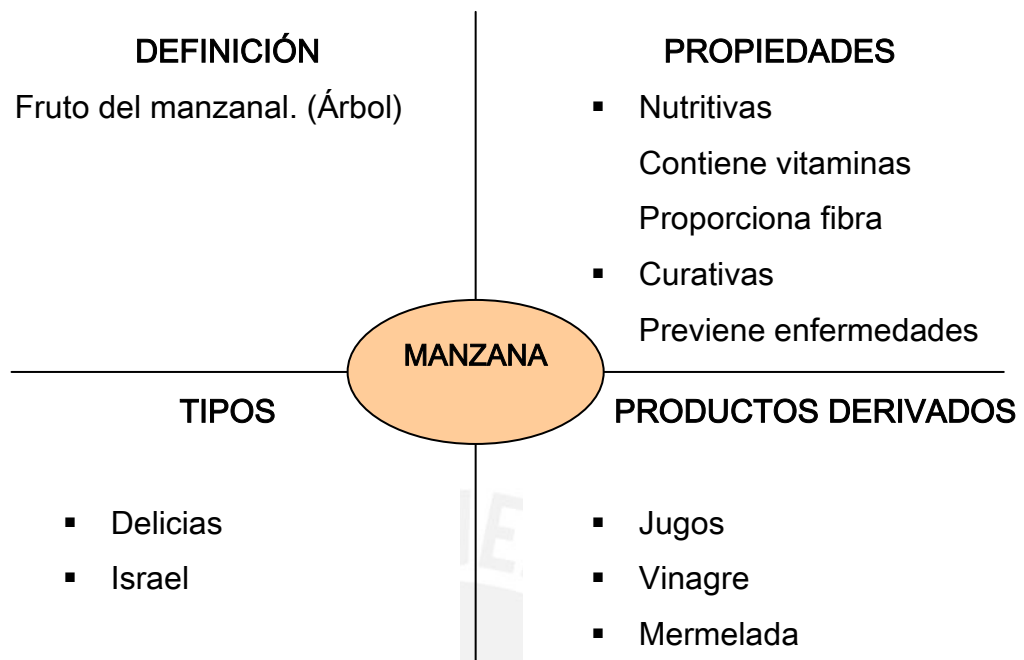


Figura 5. Mapa Semántico: Las manzanas
(Elaborado por alumnos del Colegio Antares – CPAL)

4. Pirámide biográfica. Es un organizador gráfico que permite al alumno de cualquier nivel, organizar y seleccionar información recopilada sobre un personaje determinado. Su finalidad es, dentro de una estructura claramente definida en criterios previamente determinados, llevarlo a elaborar una producción oral y/o escrita sobre el personaje en estudio.

Operativamente la Pirámide biográfica además de contener la información elemental del personaje (nombre, título que ostenta, fecha de nacimiento y de fallecimiento), consta básicamente de cuatro criterios para la organización de la información:

- Datos sobre el nacimiento y primera infancia.

- Datos sobre la juventud
- Información sobre las dificultades y/o retos que enfrentó a lo largo de su vida.
- Información sobre los logros personales y/o reconocimientos recibidos.

El número y el nivel de complejidad de los criterios predeterminados dependerá de la edad y grado de los alumnos. Por ejemplo: datos de la primera infancia y logros, para los alumnos más pequeños; datos de la infancia, juventud, experiencia laboral, dificultades y logros, para los mayores). Finalmente, el brindar una opinión personal sobre el personaje, enriquece el aprendizaje.

En la figura 6 presentamos el esquema de una Pirámide biográfica.

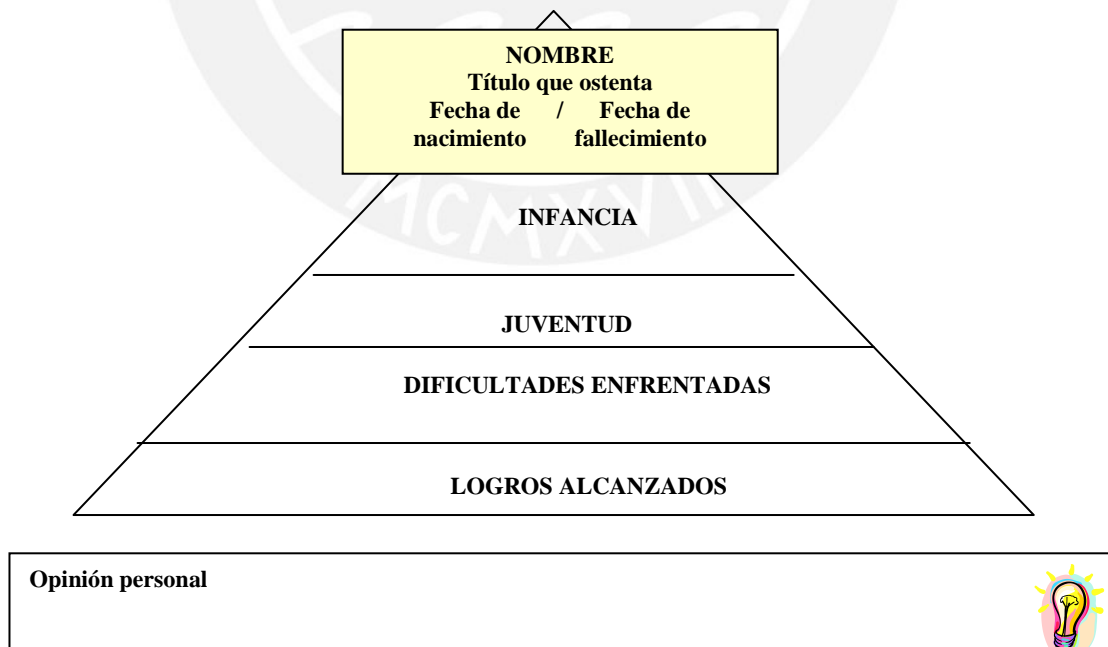


Figura 6. Esquema de una Pirámide biográfica (Colegio Antares, 2008)

En el proceso de su elaboración se sigue el siguiente procedimiento:

A. Leer atentamente el texto y subrayar las ideas relevantes a la vida del personaje. Por ejemplo:

ALBERT EINSTEIN

Nació en Ulm en Alemania, el 14 de marzo de 1879. Su primera infancia la pasó en su ciudad natal al cuidado de su madre y una tía materna. Sus primeros años de escolaridad fueron una amarga experiencia; su familia tuvo que retirarlo de la escuela pues sus maestros lo consideraron “retardado mental”. Las letras las aprendió en su casa bajo la tutela de su madre y de su tía.

A los 11 años ingresó a la escuela y a los 20 concluyó sus estudios universitarios en Suiza. Luego fue funcionario del gobierno en una oficina de patentes en ese país en 1901.

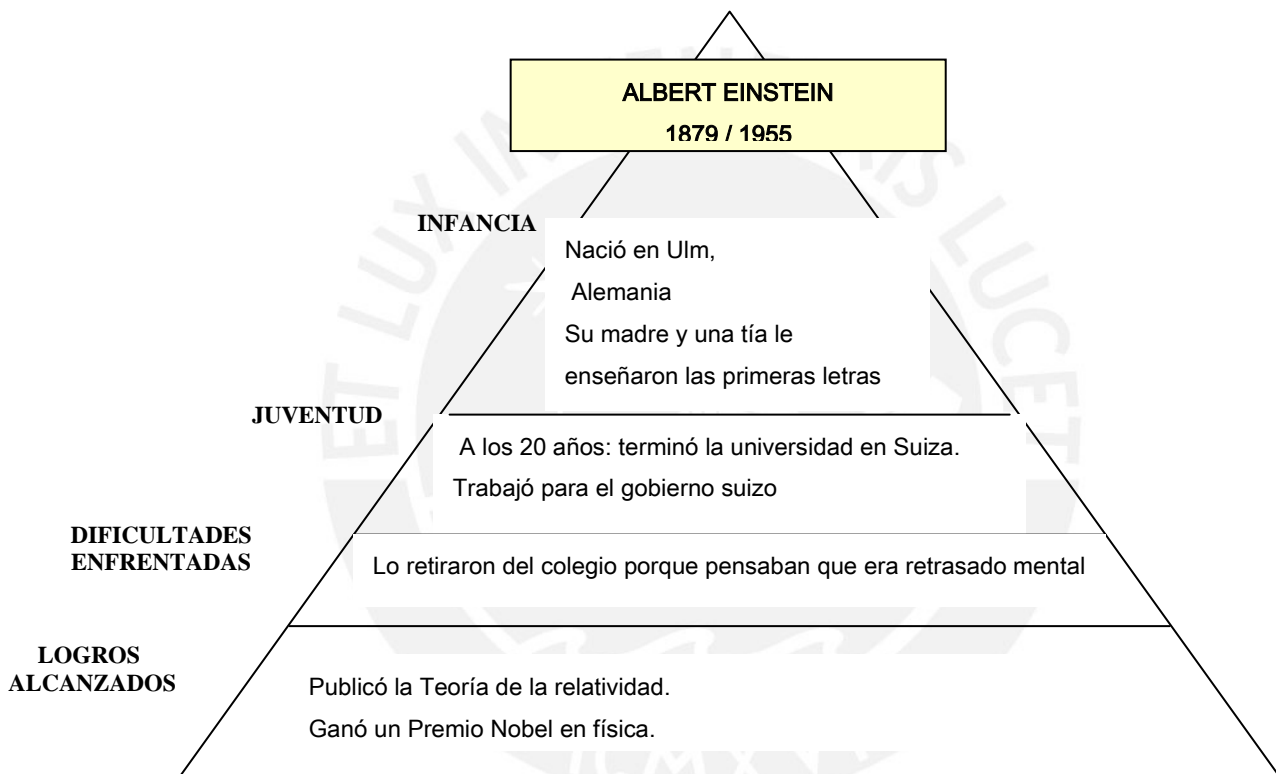
En 1905 publicó sus primeros trabajos sobre física. Luego, unos años después, publicó el trabajo que lo haría famoso y ganar un Premio Nobel en física: “La Teoría de la relatividad.” En 1930 visitó Estados Unidos y se quedó a trabajar en el Instituto de Tecnología de California.

Se le considera uno de los científicos más importantes y productivos de la historia moderna. Las últimas décadas de su vida las pasó en California, buscando una teoría que abarcara tanto los fenómenos gravitacionales como electromagnéticos. Murió en 1955 en Princetown, USA.

Enciclopedia Encarta 2000

B. Seleccionar las ideas relevantes e indicar la categoría según las etapas de desarrollo como los logros y dificultades acontecidos en la vida del personaje.

C. Escribir las ideas seleccionadas según la categoría establecida dentro del organizador gráfico: Pirámide biográfica.



Opinión personal:

Einstein es considerado uno de los científicos más importantes por sus grandes descubrimientos.



Figura 7. Ejemplo de una Pirámide biográfica: Albert Einstein
(Alumnos del Colegio Antares, 2008)

La Pirámide biográfica es un valioso instrumento de apoyo en la investigación y el estudio que permite organizar y seleccionar la información recopilada sobre un personaje determinado que el alumno se encuentre investigando o sobre el cual el profesor o profesora desee exponer. (Cartilla Metodología Antares, 2007).

2.3 Dificultades de aprendizaje

El término dificultades de aprendizaje (learning disabilities) fue introducido por Samuel Kirk en 1962. A través de los años se le ha conceptualizado de manera algo diferente, pero a la fecha puede decirse que existe una definición consensuada presentada en 1988 por un organismo estadounidense, el Comité Nacional Conjunto sobre Dificultades de Aprendizaje (NJCLD por sus siglas en inglés). Nosotras nos adscribimos a esa definición, la misma que pensamos que por su claridad nos releva de hacer algún comentario posterior respecto a lo qué actualmente se entiende por este concepto. Esta definición es la siguiente: “Dificultad de aprendizaje (DA) es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital (life span). Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en la conducta de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir

concomitantemente con otras condiciones de aprendizaje (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias” (NJCLD, 1988, citado en García, 1998:35).

Bravo (1991) clasifica a las dificultades de aprendizaje en Problemas Generales del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Aprendizaje.

Los Problemas Generales del Aprendizaje afectan el rendimiento global del niño porque se manifiesta en la mayor parte de materias; tiene orígenes variados tanto en el niño como en el sistema escolar. Entre las características originadas en los niños se encuentran la insuficiencia intelectual, inmadurez, retardo sociocultural, interferencia emocional, alteraciones orgánicas sensoriales y / o motoras, son lentos para aprender y presentan poca motivación. Entre las características originadas en el sistema escolar están las que se deben a deficiencias en los profesores que tienen poca preparación, usan métodos inadecuados o los emplean mal, programas rígidos, malas relaciones con el alumno y deficiencias propias de la escuela. En este grupo se hallan niños con un desarrollo normal, aunque atípico, cuyas características son de inmadurez, retraso en alguna área cognitiva o verbal que provocan lentitud para aprender; también se encuentran otros niños con un desarrollo anormal: niños con retardo mental, con deficiencias visuales o auditivas severas o con alteraciones en la psicomotricidad. Los niños del primer grupo tienen un mejor pronóstico, requieren de ayuda

psicopedagógica en el contexto escolar común; los niños del segundo grupo tienen un pronóstico más limitado, requieren de ayuda psicopedagógica especializada. (Bravo, 1991).

Los Trastornos específicos de aprendizaje (TEA) se definen como dificultades para seguir un ritmo escolar normal, es propio de los niños con inteligencia alrededor de lo normal, que carecen de alteraciones sensoriales - motoras o emocionales serias, que viven en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero no logran un rendimiento escolar normal para su edad y las alteraciones en el desarrollo del niño se dan por probable origen neurológico. Los niños con TEA se caracterizan por tener dificultades reiteradas, crónicas y delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan frecuentemente y no se solucionan con los métodos de enseñanza corrientes, por lo que requieren de métodos especiales e individualizados de enseñanza; son niños en los que hay un desnivel entre capacidad y rendimiento, de pronóstico incierto. Los TEA pueden darse en diferentes niveles educacionales; (Bravo, 1991).

Considerando a las Dificultades de aprendizaje en globo, éstas tienden a ser diagnosticadas en la edad escolar, pues las instituciones educativas se concentran en el inicio del proceso educativo del ser humano en el leer, el escribir, el escuchar, el hablar, el razonar, el calcular; aspectos en los que los maestros y los padres observan que el niño no está aprendiendo como se esperaba.

A través de los años de experiencia con este tipo de dificultades se ha detectado un conjunto de señales que al incrementarse en su número sugieren la posibilidad que el niño tenga una dificultad de aprendizaje.

Algunas de estas señales las anotamos en el cuadro 3:

Cuadro 3. Algunos indicadores de dificultades en el aprendizaje

<p>El niño o niña puede</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tener problemas en aprender el alfabeto, hacer rimar las palabras o conectar las letras con sus sonidos; b) Tener dificultades para deletrear palabras; c) Cometer errores al leer en voz alta, y repetir o detenerse a menudo; d) No comprender lo que lee; e) Tener una letra desordenada o tomar el lápiz torpemente; f) Tener dificultades para expresar sus ideas por escrito; g) Aprender el lenguaje en forma atrasada y tener un vocabulario limitado; h) Tener dificultades en recordar los sonidos de las letras o escuchar pequeñas diferencias entre las palabras; i) Tener dificultades en comprender bromas, historietas cómicas ilustradas, y sarcasmo; j) Tener dificultades en seguir instrucciones; k) Pronunciar mal las palabras o usar una palabra incorrecta que suena similar; l) Tener problemas en organizar lo que él o ella desea decir o no puede pensar en la palabra que necesita para escribir o conversar; m) No seguir las reglas sociales de la conversación, tales como tomar turnos, y puede acercarse demasiado a la persona que le escucha; n) Confundir los símbolos matemáticos y leer mal los números; o) No poder repetir un cuento en orden (lo que ocurrió primero, segundo, tercero); p) No saber dónde comenzar una tarea o cómo seguir desde allí.

Fuente: Elaboración propia. (2009)

Los niños que se educan en el colegio Antares son niños varones y mujeres con dificultades de aprendizaje básicamente en la lectura y con un nivel de inteligencia normal. Por otro lado, de acuerdo a las características de estos niños los docentes que los tienen a su cargo desarrollan y / o elaboran estrategias didácticas y metodologías adecuadas para el logro de los objetivos y competencias buscados.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

El marco teórico desarrollado hace posible sustentar la siguiente hipótesis:

HG: “Existe relación significativa entre el rendimiento en la Comprensión lectora y el rendimiento en la elaboración de las Estrategias de Organización de la información Pirámides biográficas, Mapa semántico y Mapa conceptual, en los alumnos con dificultades de aprendizaje del primero al cuarto año de secundaria del colegio Antares de Surco.

2.4.2 Hipótesis específicas

H₁: Existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en la Comprensión lectora.

H₀: No existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en la Comprensión lectora.

H₂: Existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en la Comprensión lectora.

H₀: No existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en la Comprensión lectora.

H₃: Existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma.

H₀: No existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma.

H₄ : Existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma.

H₀ : No existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de la Estrategia de Organización

Pirámide biográfica – Subrayado de ideas principales y Subtópicos - y en la elaboración final de la misma.

H₅: Existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategia de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas.

H₀: No existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes varones y mujeres en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategia de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas.

H₆: Existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategias de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas.

H₀: No existe diferencia estadística significativa entre los estudiantes del primer año, segundo año, tercer año y cuarto año de educación secundaria en el rendimiento en el proceso de elaboración de las Estrategias de Organización Mapa semántico y Mapa conceptual – Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos (epígrafes) - y en la elaboración final de las mismas.

H₇: Existe relación estadística significativa entre el rendimiento en la Comprensión lectora con el rendimiento en la elaboración de las Estrategias de Organización Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, y sus respectivos procesos (Pirámide biográfica: Subrayado de ideas principales, Subtópicos; Mapa semántico y Mapa conceptual: Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos).

H₀: No existe relación estadística significativa entre el rendimiento en la Comprensión lectora con el rendimiento en la elaboración de las Estrategias de Organización Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, y sus respectivos procesos (Pirámide biográfica: Subrayado de ideas principales, Subtópicos; Mapa semántico y Mapa conceptual: Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos)

2.5 Definición de conceptos

Año de estudios. Cualquiera de los cinco años de la educación secundaria en los cuales el alumno aparece matriculado. En esta investigación son los años 1°, 2°, 3° y 4°.

Comprensión de lectura. Proceso interactivo entre las características del texto mismo, y los aportes que el lector hace al texto, a partir de sus esquemas cognitivos. Incluye entender la esencia del significado a través de relacionarlo con otras ideas, hacer inferencias, establecer comparaciones, formularse preguntas,

modificar esquemas previos, incorporarla y transferirla a otras acciones o significados.

Dificultades de aprendizaje. Problemas significativos en la adquisición y uso de las habilidades de recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, matemáticas, o sociales, relacionadas con la escuela y que no son resultado de retraso mental, deficiencia sensorial o factores culturales o educativos (Hernández y Díaz, 2000). Un ejemplo de niño con dificultad de aprendizaje es aquel que presenta una discrepancia severa entre su rendimiento escolar y su capacidad intelectual.

Estrategias de organización. Procedimientos desarrollados por el lector de un texto para transformar y reconstruir información dándole una estructura distinta a como fue recepcionada con el fin de comprenderla y recordarla mejor. Son procedimientos fundamentales para la comprensión de textos complejos y para el pensar y solucionar problemas.

Estudiante. Alumno varón o mujer matriculado en 1°, 2°, 3° y 4° año de educación secundaria en el Colegio Antares - CPAL de Surco.

Lectura. El leer constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector.

Organizador gráfico. Técnica donde se muestra la información obtenida de un texto de manera visual. Constituyen una técnica a través de la cual los estudiantes identifican la información importante, la organizan, establecen categorías, relaciones y secuencias, entre otros. Aunque se han privilegiado los organizadores gráficos para evaluar el procesamiento de la información después de la lectura, también pueden ser utilizados antes y durante el proceso de leer.

Rendimiento en la Comprensión lectora. Índice numérico de las puntuaciones logradas en escala vigesimal (0-20) en el subtest Comprensión de textos del test Prolec-E (Ramos y Cueto, 1999).

Rendimiento en la elaboración del Mapa semántico y del Mapa conceptual. Índice numérico de las puntuaciones logradas en escala vigesimal en el proceso de elaboración (Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos) y en el mismo Mapa semántico y Mapa conceptual.

Rendimiento en la elaboración de la Pirámide Biográfica. Índice numérico de las puntuaciones logradas en escala vigesimal en el proceso de elaboración (Subrayado de ideas principales y Subtópicos) y en la misma Pirámide biográfica.

Sexo: Condición orgánica que diferencia al varón de la mujer.



CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que las variables Estrategias de Organización y Comprensión lectora son medidas cuantitativamente, que ninguna de ellas es manipulada por las investigadoras, y además porque el objetivo general de la investigación persigue determinar el grado de relación de ambas en los estudiantes del nivel secundario con dificultades de aprendizaje del Colegio Antares - CPAL; y porque las hipótesis son correlacionales y de diferencias de grupos, el tipo o estrategia general de investigación es el Correlacional. (Hernández, Fernández y Baptista, 2002; Polit y Hungler, 2000).

3.2 Diseño de la investigación

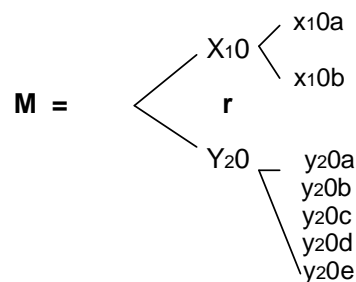
El estudio tiene un diseño transeccional, comparativo y correlacional, porque en las unidades de análisis – estudiantes – se recolectaron midiendo los datos que evidencian independientemente a las variables Comprensión lectora, Estrategias de Organización: Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual en un tiempo único, para determinar sus diferencias en función del sexo y el año de estudio (primer esquema), el grado y dirección de las relaciones que existen entre estas variables (segundo esquema). (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

ESQUEMA



En este esquema M_1 y M_2 representan a cada una de las muestras y O_1 O_2 representan la información recolectada en cada una de dichas muestras. Con esta información se efectuaron comparaciones entre las muestras pudiendo ser iguales ($=$), diferentes (\neq) o semejantes (\sim) con respecto las otras.

ESQUEMA



En este esquema la letra M representa a la muestra; X_{10} representa a la Estrategia de Organización e Y_{20} representa a la Comprensión de lectura; la letra O señala las observaciones obtenidas en cada una de las variables; y la letra r hace mención al valor de la correlación por determinar entre las variables analizadas.

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

Compuesta por los estudiantes del nivel secundaria del 1° al 4° año, de la Institución Educativa Antares que brinda una atención personalizada y especializada y forman parte del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL).

3.3.2 Muestra

1) **Tipo de muestreo.** Es el exhaustivo pues participan del estudio todos los miembros de la población (Sierra, 1991), sin embargo, por las inasistencias habituales en la vida escolar no se pudo contar con el total de la población. El indicador de exclusión fue el de no encontrarse en clase el día de la administración del PROLEC-S.

2) **Tamaño de la muestra.** En la tabla 1 se describe las características de la muestra por año de estudios y sexo.

Tabla 1. Composición de la muestra

SEXO	AÑO DE ESTUDIOS				TOTAL
	1°	2°	3°	4°	
Varones	18	8	21	12	59
Mujeres	9	2	4	8	23
TOTAL	27	10	25	20	82

En la tabla, se observa que la muestra está compuesta en algo más de sus dos terceras partes por varones y que el segundo año es el que tiene algo menos de la mitad de los sujetos de los otros años.

3.4. Variables

3.4.1 Variables relacionadas

1. Comprensión Lectora. Variable de tipo cuantitativo que tuvo por indicador las respuestas de los estudiantes al subtest *Comprensión de Textos* de la Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE), de Ramos y Cuetos (1999).

2. Estrategias de Organización. Variable de tipo categórica, con tres categorías: Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual. A su vez, dentro de cada una de estas categorías se generaron variables cuantitativas en

escala vigesimal (0-20). El indicador fue la puntuación en esta escala lograda por los estudiantes en el Subrayado de ideas principales, Subtópicos y la elaboración de la Pirámide biográfica; y el Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos y la elaboración del Mapa semántico y el Mapa conceptual.

3.4.2 Variables de comparación

1. **Sexo.** Variable de tipo categórica con dos categorías: estudiante varón, estudiante mujer.
2. **Año de estudio.** Variable de tipo categórica con cuatro categorías: primer año, segundo año, tercer año y cuarto año.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Comprensión de textos

La técnica es la del cuestionario y el instrumento fue la Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE), que tiene por autores a Ramos y Cuetos (1999).

1) **Ficha técnica**

Cuadro 4. Ficha técnica del Prolec-SE

Nombre: Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación obligatoria.

Autores: José Luis Ramos Sánchez y Fernando Cueto Vega (España, 1999)

Aplicación: Individual o parcialmente colectiva.

Ámbito de aplicación: 5° y 6° de educación primaria, 1°, 2°, 3° y 4° de E.S.O.

Duración: 60 minutos aproximadamente (Completa).

Finalidad: Evalúa los principales procesos implicados en la lectura: léxicos, sintácticos y semánticos.

Baremación: Baremos en puntuaciones para cada prueba y para el conjunto de la batería.

2) **Objetivo y estructura.** A continuación describiremos, de acuerdo a los autores, el objetivo y la estructura de esta batería, pero reiteramos que solamente empleamos en este estudio el subtest de Comprensión de textos. El objetivo del PROLEC-SE es explorar cada uno de los procesos que intervienen en la lectura con el fin de conocer las causas por las que algunos escolares de 10 a 16 años no consiguen convertirse en buenos lectores. Estructuralmente consta de seis tareas agrupadas en tres bloques, correspondientes a cada uno de los principales procesos que componen el sistema de lectura: léxico, sintáctico y semántico.

En la evaluación de los Procesos léxicos se proponen dos pruebas, de lectura de palabras aisladas de distintas longitud y frecuencia y otra de pseudo palabras de distinta longitud y complejidad grafémica. Exactamente, la lista de palabras está formada por 40, 20 de uso frecuente y 20 poco frecuentes. En cada caso la mitad de las palabras son de longitud corta (dos sílabas) y la otra mitad de longitud larga (4 y 5 sílabas). En cuanto a las pseudopalabras, también son 40 separadas en dos grupos de 20, uno formado por sílabas simples (con estructura CV: consonante vocal) y el otro formado por sílabas de estructura compleja (CCV, CCVC y CVVC). También la mitad son pseudopalabras largas y otra mitad cortas.

Para evaluar los Procesos sintácticos hay una tarea de emparejamiento dibujo-oración en la que se emplean diferentes estructuras gramaticales, y otra de lectura de un texto con los diferentes signos de puntuación.

Las estructuras gramaticales empleadas son: oraciones pasivas (P), de objeto focalizado (OF), de sujeto escindido (SE), de objeto escindido (OE), de relativo sujeto (RS) y de relativo de objeto (RO). El número de elementos de esta prueba es 24 (4 oraciones de cada tipo) y cada ítem está formado por un dibujo y tres oraciones, sólo una de las cuales es verdadera respecto al dibujo.

Respecto a los signos de puntuación, se presenta un texto para que el chico lo lea y así poder comprobar si respeta los signos que en él se encuentran.

En total hay 24 signos, de los cuales, 9 son puntos, 7 comas, 3 interrogaciones, 3 admiraciones y 2 dos puntos.

Para los procesos semánticos o de **comprensión de textos**, una de las tareas es de lectura de dos textos expositivos seguida de 10 preguntas para cada texto, la mitad de esas preguntas son literales y la otra mitad inferenciales. La otra prueba también es de lectura de un texto, aunque ahora, lo que tiene que hacer el alumno es completar un esquema sobre ese texto. Se trata de un esquema ya iniciado pero en el quedan 22 espacios o huecos por cubrir.

Además, como pruebas complementarias, se evalúa la velocidad lectora a través de dos pruebas: el tiempo que invierten en leer el texto de puntuación (¡Maldito apéndice!) y el tiempo que tardan en leer las palabras y pseudopalabras. El objeto de estas pruebas complementarias es doble. Por una parte, es importante evaluar la velocidad lectora puesto que a estas edades los alumnos deben haber automatizado los procesos de decodificación. Si esto no es así, estarán más dedicados a la decodificación que a la comprensión. Pero además, la comparación entre los tiempos invertidos en leer las palabras y pseudopalabras (mejor comparar los centiles que las puntuaciones directas, ya que lo normal es que se tarde más en leer las pseudopalabras) permite averiguar qué ruta está utilizando el alumno (léxica o fonológica), pues si tarda lo mismo en leer palabras que pseudopalabras, estará utilizando la ruta fonológica y si tarda menos con las palabras es que está utilizando la ruta léxica.

El texto con los signos de puntuación también sirve para evaluar la precisión lectora y comparar con los resultados de las palabras aisladas, pues no tienen necesariamente que coincidir los resultados de exactitud cuando se leen palabras aisladas y cuando se leen textos. Hay escolares a los que la complejidad del texto les entorpece su lectura, y por lo tanto, leen bien las palabras aisladas pero su precisión disminuye cuando se enfrentan con párrafos. En cambio, a los disléxicos, los textos les ayudan a reconocer las palabras, por lo que su ejecución es peor con las palabras aisladas (Ramos y Cuetos, 1999: 10-11).

En la investigación en la evaluación de la Comprensión lectora se empleó el subtest **Comprensión de textos** del Prolec-SE.

3) Confiabilidad y validez. En referencia a la confiabilidad del PROLEC-SE, Ramos y Cuetos (1999), comunican un coeficiente alfa de 0,849 para el total de la batería; y en referencia a la validez, estos autores comunican una correlación de 0,328 entre la puntuación total del PROLEC-SE con la opinión de los docentes, quienes puntuaron a cada alumno “según su capacidad lectora en una escala de 0 a 10”; y una correlación de esta opinión con la puntuación en Comprensión de textos de 0,234. Ambos coeficientes con un nivel de significación altamente significativo ($p < 0,001$). Estos resultados permiten considerar a la batería como altamente fiable y con una validez relacionada con el criterio juzgada por los profesores (Ramos y Cuetos, 1999:25).

3.5.2 Estrategias de Organización

La técnica es la del cuestionario y el instrumento es un Cuestionario semiestructurado y de respuesta abierta que permite evaluar la elaboración de los Organizadores Gráficos Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, elaborado de manera ad-hoc para esta investigación por las autoras del estudio.

1) Descripción. Teniendo en cuenta las diferencias evolutivas entre los estudiantes de los diferentes años de la educación secundaria así como las exigencias curriculares a cumplimentar en estos, el instrumento está compuesto básicamente de cuatro lecturas, dos de ellas aplicables a los alumnos del primero y segundo año, y las otras dos, a los alumnos del tercero y cuarto año de secundaria. Las lecturas fueron seleccionadas de los textos escolares Huellas 1. Estudios sociales, y Huellas 2. Estudios sociales, de la editorial Santillana, del 2001 y 2002, respectivamente.

a) Pirámide biográfica. Para los alumnos del primero y segundo año de secundaria la lectura fue “PACHACÚTEC. Biografía”, y para los alumnos del tercero y cuarto de secundaria la lectura fue “RICARDO PALMA. Biografía”. En ambos casos, con el propósito de que el alumno conozca lo que tiene que hacer y se encuadre mentalmente en las tareas que tiene que realizar, se brindan las siguientes instrucciones generales:

“Lee con atención el siguiente texto y luego realiza las actividades que se te indican:

“Subraya las ideas relevantes al tema”.

“Anota los subtópicos en el margen de la hoja”.

Después de la lectura “PACHACUTEC. Biografía” ó “RICARDO PALMA. Biografía”, según el caso, se da la siguiente instrucción:

“Escribe los subtópicos del tema”.

(Hay un espacio en blanco para que el estudiante haga sus anotaciones)

“Con los datos obtenidos del texto elabora una Pirámide biográfica”

(Hay un espacio en blanco para que el estudiante desarrolle la Pirámide.

b) Mapa semántico y Mapa conceptual. Para los alumnos del primero y segundo año de secundaria la lectura fue “Grecia Arcaica”, y para los alumnos del tercero y cuarto de secundaria la lectura fue “Fortaleciendo la autoestima”. En los dos casos, teniendo por objetivo que el estudiante conozca lo que tiene que hacer y se encuadre mentalmente en las actividades que tiene que realizar, se proporcionan las siguientes instrucciones generales:

“Luego de leer con atención la lectura, realiza las actividades que se te proponen:

“Subraya los conceptos de cada párrafo”.

“Selecciona los conceptos más importantes del texto”.

“Anota al margen los subtópicos del tema”.

Después de la lectura “GRECIA ARCAICA” ó “FORTALECIENDO TU AUTOESTIMA, según el caso, ejecuta la instrucción es:

“Realiza un listado de los conceptos que has seleccionado como más relevantes en la lectura”

(Hay un espacio para las anotaciones de veinte conceptos más relevantes)

A continuación de este espacio, aparece la instrucción:

“Elabora un Mapa semántico”.

(Hay un espacio para que el estudiante pueda elaborar el Mapa semántico)

A continuación de este espacio, aparece la instrucción:

“Elabora un Mapa conceptual”.

(Hay un espacio para que el estudiante pueda elaborar el Mapa conceptual)

2) Calificación

a) **Pirámide biográfica.** La lectura “PACHACÚTEC. Biografía” (I y II de secundaria) tiene 11 párrafos que tienen entre dos a siete renglones cada uno. En el proceso de elaboración de la Pirámide, se otorgan tres puntuaciones: la primera, para la Identificación de las ideas relevantes; la segunda, para la anotación de los subtópicos, y la tercera, para la Pirámide biográfica. La identificación de cada idea relevante es calificada con 1 punto. Existen 11 ideas relevantes por tanto el puntaje máximo a lograr es 11 y el puntaje mínimo 0. Por otro lado, la identificación de cada subtópico es calificada con un punto. Los

subtópicos son 11, en consecuencia el puntaje máximo a lograr es 11 y el puntaje mínimo es 0. Por último, la elaboración de la Pirámide biográfica es calificada con las puntuaciones 0 a 9.

La lectura “RICARDO PALMA. Biografía” (III y IV de secundaria) tiene 13 párrafos que tienen entre doce a cuatro renglones cada uno. De manera idéntica a “PACHACUTEC. Biografía” se otorgan tres puntuaciones: la primera, para la Identificación de las ideas relevantes; la segunda, para la anotación de los subtópicos, y la tercera, para la Pirámide biográfica. La identificación de cada idea relevante es calificada con 1 punto. Existen 13 ideas relevantes por tanto el puntaje máximo a lograr es 13 y el puntaje mínimo 0. Por otro lado, la identificación de cada subtópico es calificada con un punto. Los subtópicos son 13, en consecuencia el puntaje máximo a lograr es 13 y el puntaje mínimo es 0. Por último, la elaboración de la Pirámide biográfica es calificada con las puntuaciones 0 a 9.

b) Mapa semántico y Mapa conceptual. La lectura “**GRECIA ARCAICA**” (I y II de secundaria) tiene 11 párrafos que tienen entre dos a cinco renglones. Se otorgan cuatro puntuaciones: la primera, para el Subrayado de conceptos; la segunda, para los Conceptos relevantes; la tercera, para los Subtópicos (epígrafes); la cuarta para la elaboración del Mapa semántico, y, la quinta, para la elaboración del Mapa conceptual.

La identificación de cada concepto es calificada con 1 punto. Existen 96 conceptos, por tanto el puntaje máximo a lograr es 96. La identificación de cada concepto relevante es calificada con 1 punto. Existen 20 conceptos relevantes, en consecuencia, el puntaje máximo a conseguir es 20. La identificación de cada subtópico (epígrafe) es calificada con 1 punto. Hay 20 subtópicos, entonces el puntaje máximo a obtener es 20. Por otro lado, el Mapa semántico es calificado de 0 a 36 puntos, y el Mapa conceptual de 0 a 45 puntos.

Finalmente, la lectura “**FORTALECIENDO LA AUTOESTIMA**” (III y IV de secundaria) tiene 16 párrafos que tienen entre dos a cinco renglones. Se dan cuatro puntuaciones: la primera, para el Subrayado de conceptos; la segunda, para los Conceptos relevantes; la tercera, para los Subtópicos (epígrafes); la cuarta para la elaboración del Mapa semántico, y, la quinta, para la elaboración del Mapa conceptual.

La identificación de cada concepto es calificada con 1 punto. Existen 123 conceptos, por tanto el puntaje máximo a lograr es 123. La identificación de cada concepto relevante es calificada con 1 punto. Existen 20 conceptos relevantes, en consecuencia, el puntaje máximo a conseguir es 20. La identificación de cada subtópico (epígrafe) es calificada con 1 punto. Hay 17 subtópicos, entonces el puntaje máximo a obtener es 17. Por otro lado, el Mapa semántico es calificado de 0 a 27 puntos, y el Mapa conceptual de 0 a 52 puntos (El cuestionario aparece en los anexos).

Con el fin de homogenizar las puntuaciones directas de cada uno de los aspectos del proceso de elaboración tanto de la Pirámide biográfica como del Mapa semántico y del Mapa conceptual, tales puntuaciones directas fueron transformadas en una Escala Vigesimal (0 a 20). (Las tablas de conversión aparecen en los anexos).

3) Confiabilidad y validez. En referencia a la confiabilidad de la prueba de Organizadores Gráficos, por las características de ésta es comprensible que la parte más dificultosa de su manejo sea la calificación, ya que cualquiera de los organizadores empleados implican una construcción personal, pero, al mismo tiempo, se entiende que en la estructura producida debe haber elementos comunes señalados por todos los sujetos; elementos que son indicadores de la calidad de la organización de la información. Teniendo en cuenta lo dicho, se elaboró unas pautas de calificación a ser empleada por los calificadores. Nos pareció propicio calcular la confiabilidad inter-jueces, en este caso las dos investigadoras, por medio del coeficiente Kappa, que arrojó un valor de 0,88, que si bien no es un valor perfecto sí indica que el cuestionario tiende a ser confiable. Por otro lado, la validez fue estimada en la modalidad de validez de contenido (Anastasi y Urbina, 1998), mediante la consulta a tres profesionales del área de la educación y la psicología educativa con experiencia en pruebas psicopedagógicas, a quienes se le pidió su opinión en referencia a los siguientes aspectos: Claridad de las instrucciones, adecuación de las lecturas al nivel educativo, intencionalidad para valorar el uso del organizador gráfico, coherencia entre las técnicas organizadoras empleadas, y suficiencia en cantidad y calidad de la información entregada a los

sujetos para su procesamiento. Se les pidió la calificación, la brindaron en una escala porcentual del 0 al 100, con las siguientes especificaciones: 0% - 20% (Deficiente), 21% - 40% (Regular), 41% - 60% (Bueno); 61% -80% (Muy bueno), 81% - 100% (Excelente). El promedio global fue de 80%, información que la interpretamos como indicadora de validez de la prueba. El formato de calificación aparece en los anexos.

3.6 Procedimiento

1) Se solicitó y consiguió, el permiso de la Directora del Colegio Antares para la realización del estudio, asimismo, se gestionó y obtuvo, la colaboración de las profesoras especialistas encargadas de cada una de las secciones del 1° al 4° de secundaria.

2) Se elaboró un cronograma de administración de la Prueba de Organizadores Gráficos, llevándose a cabo las aplicaciones por las profesoras de aula y las autoras del estudio. Se cuidó que las aplicaciones se realizaran guardando las recomendaciones de la medición psicométrica: entendimiento de las instrucciones, confort de los alumnos y ausencia de ruidos molestos.

3) Se realizó el proceso de calificación manual de la prueba de Organizadores gráficos.

4) Se solicitó al Departamento Psicológico las puntuaciones de los estudiantes en la Prueba PROLEC-SE.

5) Se convirtieron las puntuaciones directas obtenidas por los alumnos tanto en la Pirámide biográfica como en el Mapa semántico y el mapa conceptual (y sus procesos) a una escala de puntuación vigesimal (0-20)

6) Se construyó la base de datos y se le sometió al análisis estadístico adecuado para alcanzar los objetivos de la investigación y contrastar las hipótesis.

3.7 Análisis de los datos

La información resultante de la observación de las variables fue analizada estadísticamente utilizando el software SPSS, versión 16 para Windows. Según los objetivos del estudio se emplearon los siguientes estadísticos:

1) **Estadísticos descriptivos.** Medidas de tendencia central (media, y mediana); medidas de dispersión (desviación estándar y varianza). Gráficos.

2) **Estadísticos inferenciales.** Prueba T de Student para muestras independientes, Prueba de Levene de igualdad de varianzas, Prueba F de Análisis de varianza, Prueba de Forsythe. (Clark-Carter, 2002)



CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ESTUDIO

En el estudio se ha llegado a un conjunto de resultados que presentamos, analizamos y discutimos en este capítulo con relación a los objetivos y las hipótesis planteadas.

4.1 Presentación y análisis de los resultados

Mostramos en primer lugar los resultados de la observación de la variable Comprensión lectora la misma que fue valorada empleando la prueba Comprensión de textos de la Batería Prolec-SE. Terminada esta presentación, mostramos los resultados de la observación de la variable Estrategias de organización en el proceso de elaboración que conduce a la Pirámide biográfica,

el Mapa semántico y el Mapa conceptual; finalmente, presentamos los resultados de relación de las variables Comprensión lectora y Estrategias de organización.

4.1.1 Comprensión lectora

El análisis del rendimiento de la muestra investigada en la Comprensión lectora, se realizó de la siguiente manera: En primer lugar, se obtuvo los valores de la media aritmética, mediana y desviación estándar de la puntuación directa total en comprensión de textos de toda la muestra investigada; en segundo lugar, en la determinación de la influencia que en la Comprensión lectora pudieran haber tenido el sexo y el año de estudios que cursa el alumno/a, se comparó mediante la prueba T de Student para muestras independientes las medias aritméticas de varones y mujeres, y mediante la prueba F de análisis de varianza o Anova se comparó las medias aritméticas de los años de estudio. (Clark-Carter, 2002).

4.1.1.1 Comprensión lectora en la muestra investigada

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de la muestra investigada (n = 82) en
Comprensión lectora

	Muestra
Puntaje máximo a lograr	20 (media teórica = 10)
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 19
Media	9,39
Mediana	9,00
Desviación estándar	4,23

En la tabla 2 se observa, en primer lugar, que la media aritmética indica que en comprensión lectora, el rendimiento de la muestra total no llega a la media teórica vigesimal (10 puntos); en segundo lugar, la mediana señala que el 50% del grupo (41 alumnos) logra una puntuación directa de 9 y el otro 50% (41 alumnos) alcanza una puntuación directa mayor a 9.

4.1.1.2 Comprensión lectora y sexo

Tabla 3
Diferencias en Comprensión lectora entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	9,68	8,65
Desviación estándar	3,91	4,98
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1 – 19	0 - 17
T de Student	0,986 (80 g.l) ($p < 0,32$)	

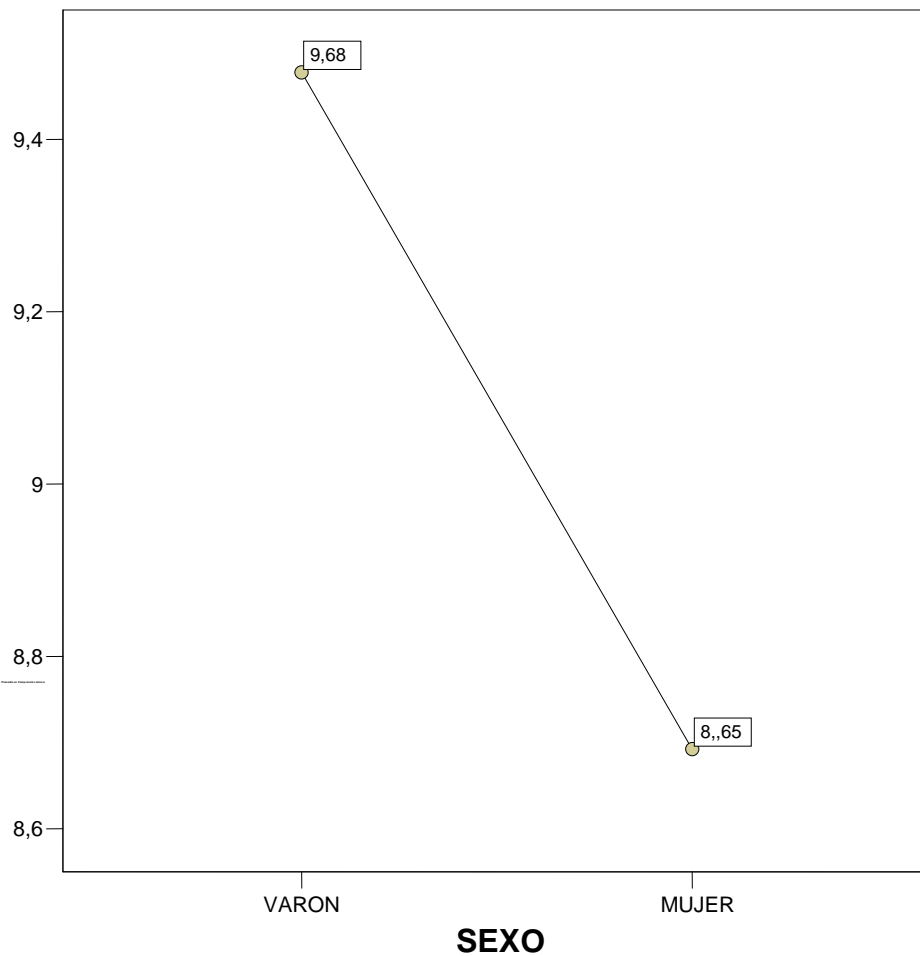


Figura 8. Promedios de varones y mujeres en Comprensión lectora

En la tabla 3 y en la Figura 8 se puede observar, en primer lugar, que varones (9,68) y mujeres (8,65) tienen una media aritmética en Comprensión lectora que no llega a la media teórica vigesimal (10 puntos); en segundo lugar, que los varones tienen una media aritmética más elevada que la de las mujeres (diferencia =1,026 puntos); en tercer lugar, que esta diferencia **no** es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student con 80 grados de libertad ($T = 0,986$) tiene un valor de probabilidad que es superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,32 > p=0,05$). Se

puede decir que las diferencias observadas se deben al azar; en consecuencia, los estudiantes varones y mujeres del Colegio Antares - CPAL no son diferentes en el rendimiento en la Comprensión lectora, conforman una misma población. El sexo no influye en la Comprensión lectora.

4.1.1.3 Comprensión de lectura y año de estudios

Tabla 4
Diferencias en Comprensión lectora entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	8,37	10,10	10,34	8,85	9,39
Desviación estándar	4,18	3,92	3,71	4,83	4,23
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20				
Puntaje máximo/mínimo logrado	0 – 16	2 - 15	1 –19	2 - 19	0 – 19
Anova	F = 1,47 (81 g. l) (p<0,22)				

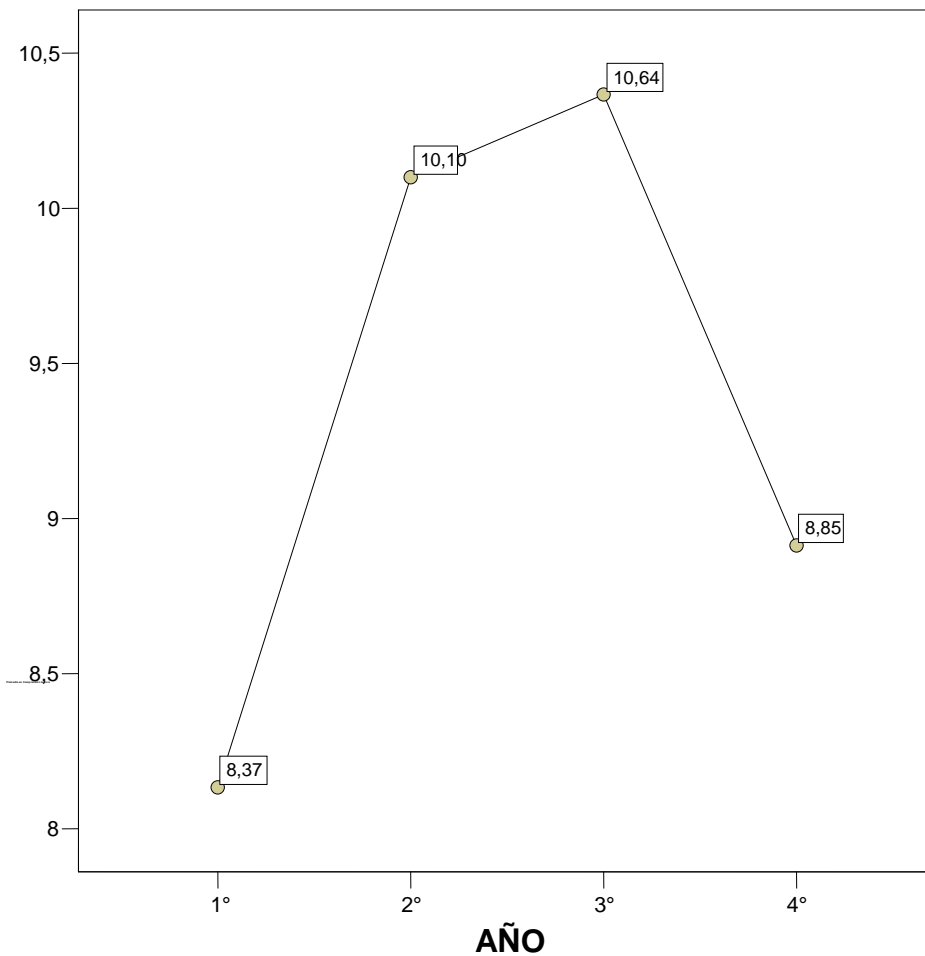


Figura 9. Promedios en Comprensión lectora de los años de estudio

En la tabla 4 y en la figura 9 se observa, en primer lugar, que en comprensión lectora los estudiantes del segundo (10,10) y tercer año (10,34) tienen una media aritmética ligeramente mayor a la media teórica vigesimal (10 puntos); en segundo lugar, que los estudiantes del cuarto año (8,85) y del primer año (8,37) tienen las medias aritméticas más bajas, incluso que la media del grupo total (9,38); en tercer lugar, que el estadístico Anova indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) no son estadísticamente significativas, se deben al azar, pues su valor de probabilidad es

superior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,22 > p=0,05$). Se puede decir que los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares – CPAL no son diferentes en Comprensión lectora, conforman una misma población.

Los resultados referentes al sexo y al año de estudios indican que en la muestra estudiada ($n = 82$) estas variables no influyen en la Comprensión lectora.

4.1.2 Estrategias de organización

Las puntuaciones directas alcanzadas por la muestra analizada ($n = 82$) en cada una de las Estrategias de organización – y en cada uno de los pasos de su procesamiento de elaboración - fueron transformadas en puntuaciones vigesimales de 0 a 20 puntos para una mejor comparación de las mismas. En cada estrategia se obtuvo la media aritmética, la mediana, la desviación estándar; en segundo lugar, para determinar la influencia que en estas estrategias pudieran haber tenido el sexo y el año de estudios que cursa el alumno/a, se comparó las medias aritméticas de varones y mujeres mediante la prueba T de Student para muestras independientes, y las medias aritméticas de los años de estudios por medio de la prueba F de análisis de varianza o Anova (Clark-Carter, 2000).

A continuación, mostramos los resultados concernientes a la Estrategia de organización Pirámide biográfica y seguidamente los referentes a las estrategias Mapas semánticos y Mapas conceptuales.

4.1.2.1 Pirámide biográfica

4.1.2.1.1 Pirámide biográfica en la muestra de estudio

Tabla 5

**Estadísticos descriptivos de la muestra investigada (n = 82) en
Pirámide biográfica (y su proceso)**

	Puntuaciones vigesimales		
	Proceso		Pirámide biográfica
	Subrayado de Ideas principales	Subtópicos (epígrafes)	
Puntaje máximo a lograr	20 (media teórica = 10)	20 (media teórica = 10)	20 (media teórica = 10)
Puntaje mínimo/máximo logrado	1 – 19	1-19	1-20
Media	7,30	6,91	6,93
Mediana	5,00	7,00	7,00
Desviación estándar	6,07	5,17	5,00

Los datos en escala vigesimal referentes a la Pirámide biográfica presentados en la tabla 5, indican lo siguiente:

A) En el proceso de elaboración de la Pirámide:

1) En el Subrayado de ideas principales y la Identificación de subtópicos (epígrafes) la media aritmética indica que el rendimiento de la muestra

total no alcanza a la media teórica vigesimal (10 puntos), encontrándose el Subrayado 2,70 puntos y la Identificación de tópicos 3,08 puntos vigesimales por debajo de este valor teórico.

2) Según la mediana el 50% de los alumnos (41 alumnos) tiene puntuaciones vigesimales por debajo de 5 en el Subrayado, y por debajo de 7 en Subtópicos (epígrafes).

B) En la misma Pirámide Biográfica:

1) La media aritmética indica que el promedio de la muestra total no alcanza el promedio del valor vigesimal teórico (10 puntos), hallándose 3,07 puntos vigesimales por debajo de esta cifra.

2) Aunque se encuentran por debajo de la media vigesimal teórica (10), los promedios en Subrayado de ideas principales (7,30), Identificación de subtópicos (6,91) y Pirámide biográfica (6,93) indican un rendimiento más o menos parejo entre ellos en la elaboración de este organizador gráfico.

A continuación se presentan los resultados concernientes a las diferencias según el sexo y el año de estudios en el Subrayado de ideas principales, Identificación de subtópicos y Pirámide biográfica.

4.1.2.1.2 Pirámide biográfica y sexo.

A) Subrayado de ideas principales y sexo

Tabla 6

**Diferencias en Subrayado de ideas principales entre los estudiantes
varones y mujeres**

	Varones	Mujeres
Media	6,64	9,00
Desviación estándar	5,36	7,47
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1 – 19	0 – 17
T de Student	1,379 (31,24 g.l) (p<0,17)	



Figura 10. Promedios de varones y mujeres en Subrayado de Ideas principales

En la tabla 6 y en la Figura 10 se observa lo siguiente: En primer lugar, varones (6,64) y mujeres (9,00) tienen una media aritmética en Comprensión de lectura que no llega a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, las mujeres tienen una media aritmética más elevada que la de los varones (diferencia =2,356 puntos); tercero, esta diferencia **no** es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student ajustada para varianzas diferentes con 31.24 grados de libertad ($T = 1,379$) tiene un valor de probabilidad que es superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,17 > p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas se deben al azar; en consecuencia, los estudiantes varones y mujeres de la muestra investigada no son diferentes en el rendimiento en el Subrayado de ideas principales.

B) Subtópicos y sexo

Tabla 7

Diferencias en Subtópicos entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	6,42	8,17
Desviación estándar	4,86	5,83
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1 – 19	1-19
T de Student	1,380 (80 g. l) ($p < 0,17$)	

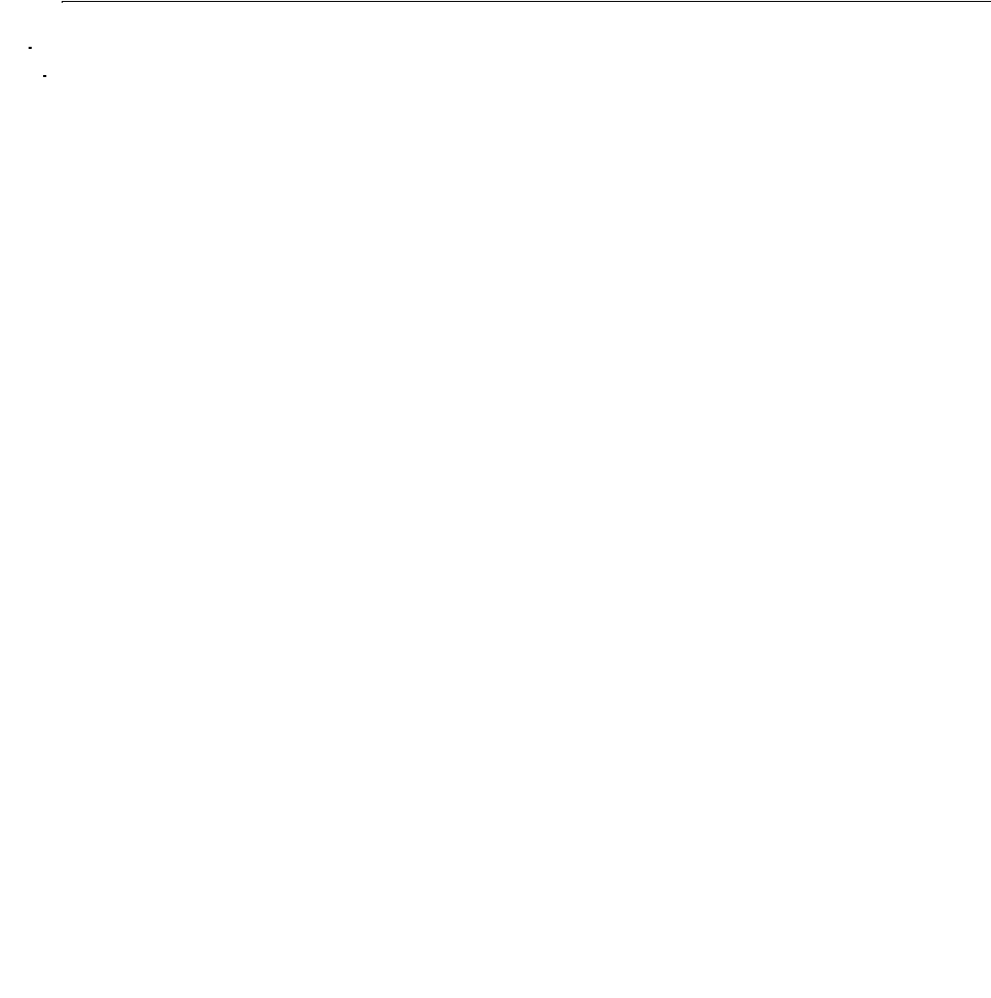


Figura 11. Promedios de varones y mujeres en Subtópicos (epígrafes)

Se puede observar en la tabla 7 y en la Figura 10 lo siguiente: en primer lugar, que varones (6,42) y mujeres (8,17) tienen una media aritmética en Subtópicos que no llega a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, que las mujeres tienen una media aritmética más elevada que la de los varones (diferencia = 1,75 puntos vigesimales); tercero, esta diferencia **no** es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student con 80 grados de libertad ($T = 1,383$) tiene un valor de probabilidad que es superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,17 > p=0,05$). En

consecuencia, las diferencias observadas se deben al azar. Los estudiantes varones y mujeres de la muestra investigada no son diferentes en el rendimiento en Subtópicos (epígrafes).

C) Pirámide biográficas y sexo

Tabla 8

Diferencias en la Pirámide biográfica entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	6,86	7,09
Desviación estándar	5,16	4,65
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20 (media teórica 10)	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1 – 20	1-15
T de Student	0,18 (80 g. l) (p<0,85)	

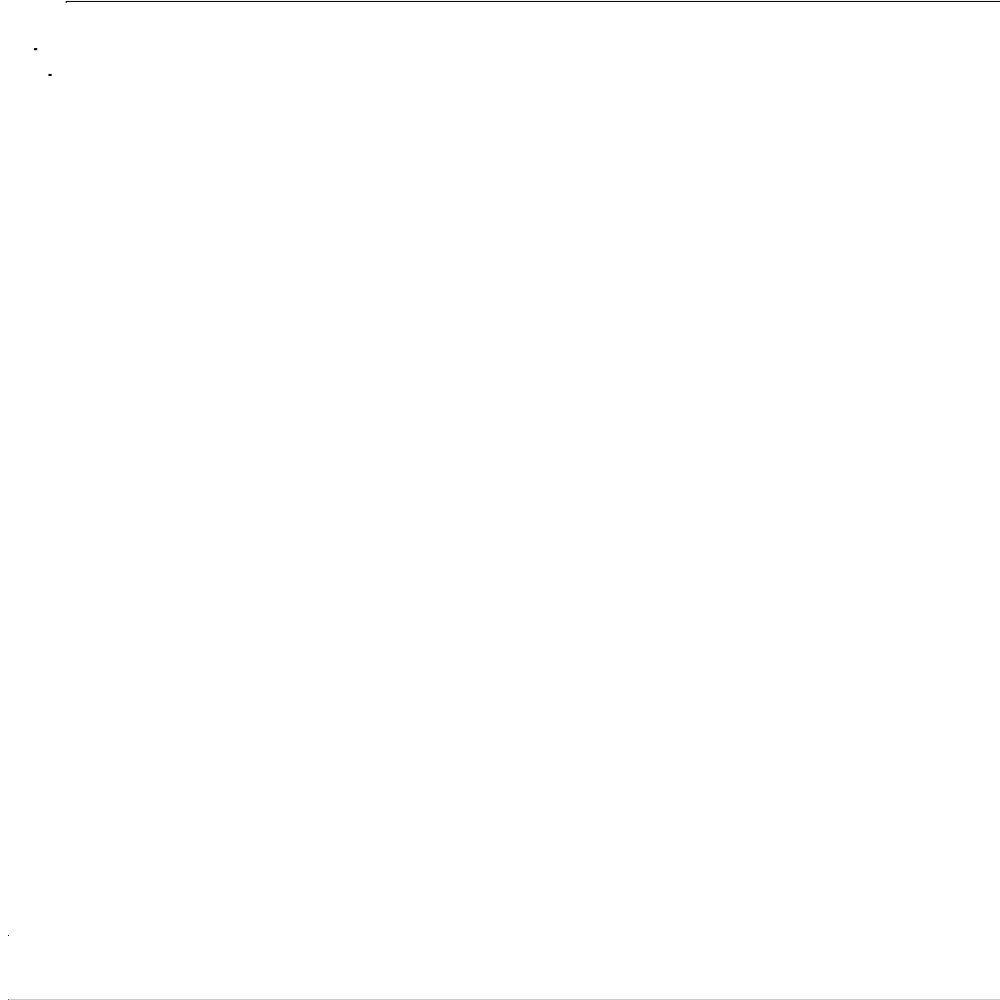


Figura 12. Promedio vigesimal de varones y mujeres en la Pirámide biográfica

Se observa en la tabla 8 y en la Figura 12 lo siguiente: en primer lugar, que varones (6,86) y mujeres (7,09) tienen una media aritmética vigesimal en Pirámide biográfica que no llega a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, que las mujeres tienen una media aritmética ligerísimamente mayor que la de los varones (diferencia = 0,223 puntos vigesimales); tercero, que esta diferencia **no** es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student con 80 grados de libertad ($T = 0,858$) tiene un valor de probabilidad que es

superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,858 > p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas se deben al azar. Los estudiantes varones y mujeres de la muestra investigada no son diferentes en el rendimiento en la elaboración de la Pirámide Biográfica.

Los resultados presentados referentes al sexo y la Pirámide biográfica, indican que el sexo no influye en el proceso de la elaboración de la Pirámide biográfica (Subrayado y Subtópicos) ni en el resultado de este proceso: la Pirámide biográfica.

4.1.2.1.3 Pirámide biográfica y año de estudios

A) Subrayado de ideas principales y año de estudios

Tabla 9

Diferencias en Subrayado de Ideas principales entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	3,30	6,90	9,40	10,30	7,30
Desviación estándar	3,11	5,58	6,31	6,39	4,23
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20				
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 10	1-13	1 – 19	1 - 19	1 – 19
Anova (con corrección para desigualdad de varianzas)	Brown-Forsythe = 7,831 (3(51,15 g. l) ($p < 0,000$)				

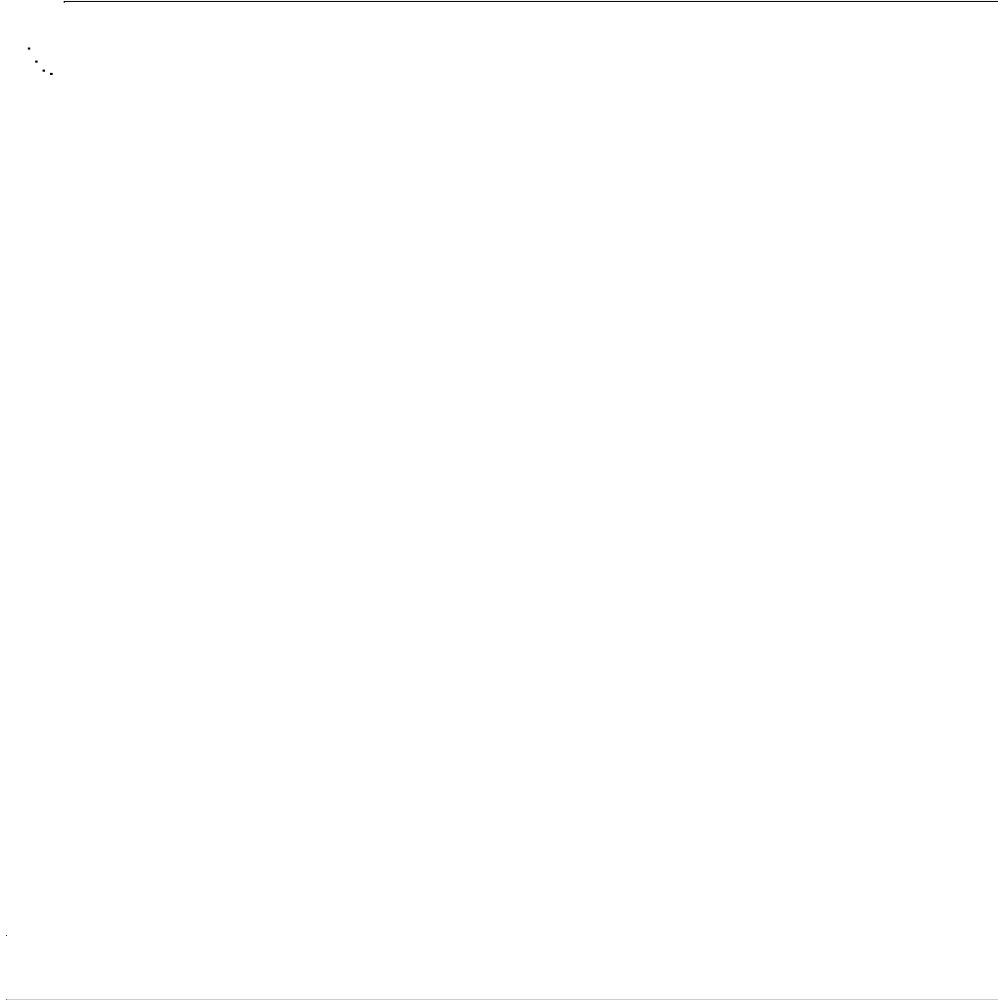


Figura 13. Promedios en Subrayado de Ideas principales de los años de estudios

En la tabla 9 y en la figura 13 se observa, en primer lugar, que los estudiantes del cuarto año (10,30) tienen una media aritmética ligeramente por encima de la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, que los estudiantes del tercer año (9,40) tienen una media aritmética ligeramente por debajo de esta media teórica; en tercer lugar, que los estudiantes del cuarto (10,30) y tercer año (9,40) tienen medias superiores a la media total del grupo (7,30), tres puntos vigesimales por encima en el caso del cuarto año (10,30) y dos puntos diez

vigesimales en el caso del tercer año (9,40); en cuarto lugar, el segundo año (6,90) y el primer año (3,30) tiene medias aritméticas muy inferiores a la de la media teórica (10), correspondiendo el valor más bajo al primer año (3,30) que se halla a 6,70 puntos vigesimales por debajo de la media teórica y a 4 puntos vigesimales por debajo de la media del grupo; en quinto lugar, en la tabla 9 se ve que el estadístico Anova corregido con la prueba de Forshythe para grupos con varianzas no similares indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es inferior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,000 < p=0,05$)

Se puede decir que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares – CPAL en el Subrayado de ideas principales no se deben al azar, son reales. Para lograr determinar si estas diferencias se dan entre todos los años de estudios o solamente entre algunos de ellos se calculó la prueba posthoc de comparaciones múltiples LSD (T protegida) con los siguientes resultados:

**Tabla 10. Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en
Subrayado de ideas principales**

(I) AÑO	(J) AÑO	Diferencia de medias (I-J)	Niveles de significación estadística
1	2	-3.604	0.075
	3	-6.104(*)	0.000
	4	-7.004(*)	0.000
2	1	3.604	0.075
	3	-2.500	0.219
	4	-3.400	0.107
3	1	6.104(*)	0.000
	2	2.500	0.219
	4	-.900	0.579
4	1	7.004(*)	0.000
	2	3.400	0.107
	3	.900	0.579

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0,05.

Según los valores de los niveles de significación estadística inferiores a $p=0,05$ de la prueba post hoc de comparaciones múltiples LSD, en la Tabla 10 se observa lo siguiente:

- a) Primer año: se encuentran diferencias estadísticamente significativas con el tercer año y el cuarto año, pero no con el segundo año.
- b) Segundo año: no se observan diferencias estadísticas significativas con el primero, tercero y cuarto años.

c) Tercer año: aparte de diferenciarse estadísticamente del primer año, no se diferencia del segundo ni del cuarto año.

d) Cuarto año: aparte de diferenciarse estadísticamente del primer año, no se diferencia del segundo y tercer año.

Estos resultados indican que el año de estudio influye en el Subrayado de ideas principales, formándose una gradiente en el rendimiento observado: en primer lugar, el 4° año; en segundo lugar, el 3° y 2° años; en último lugar, el 1° año.

B) Subtópicos y año de estudios

Tabla 11

Diferencias en Subtópicos (epígrafes) entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	7,81	11,80	4,20	6,65	6,91
Desviación estándar	3,87	3,73	4,34	6,30	5,17
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20 (Media teórica = 10)				
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 15	5-19	1 –15	1 - 19	1 – 19
Anova (con corrección para desigualdad de varianzas)	Brown-Forsythe = 6,813 (3/57,01 g. l) (p<0,001)				

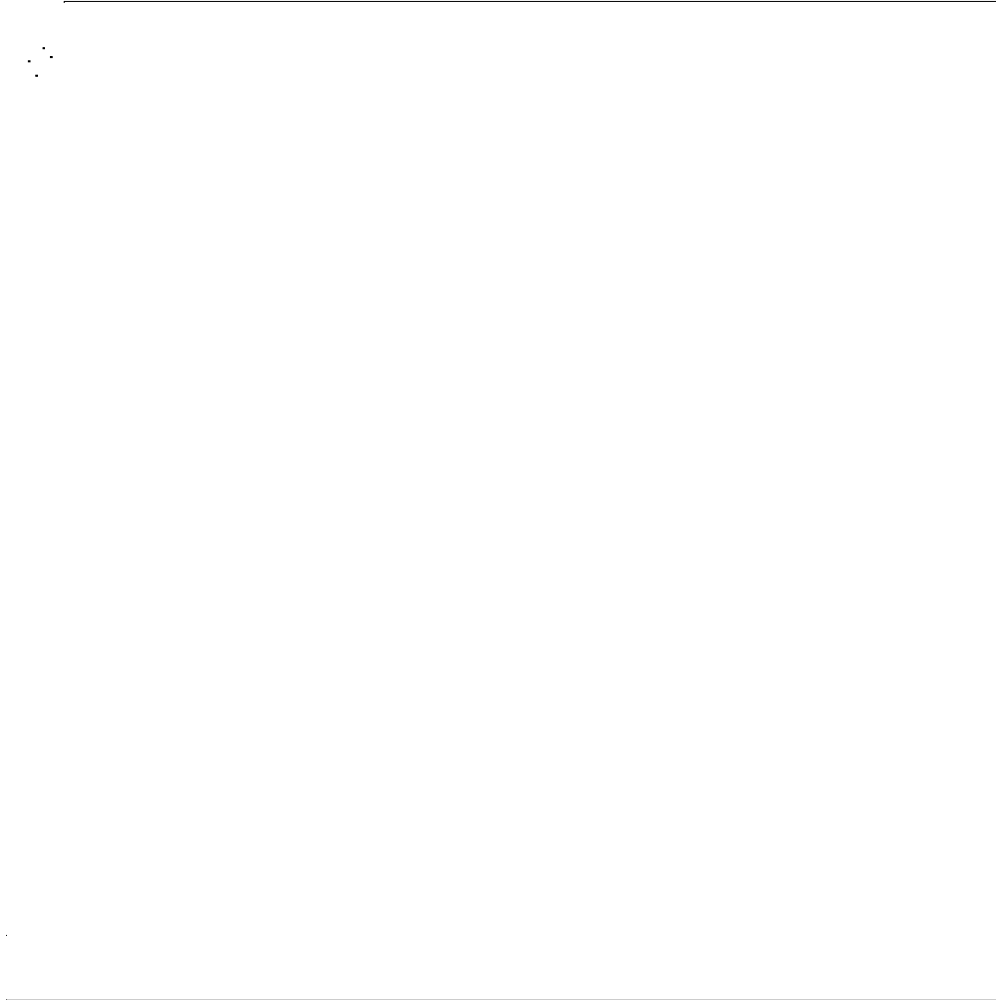


Figura 14. Promedios en Subtópicos (epígrafes) de los años de estudios

En la tabla 11 y en la figura 14 se observa lo siguiente; En primer lugar, los estudiantes del segundo año (11,80) tienen una media aritmética vigesimal por encima de la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, los estudiantes del primero (7,81), tercero (4,20) y cuarto (6,65) tienen una media por debajo del referido valor teórico vigesimal; en tercer lugar, los estudiantes del cuarto (6,65) y tercero (4,20) tienen medias aritméticas inferiores a la media total del grupo (6,91); en cuarto lugar, el tercer año (4,20) tiene la media aritmética más baja; en quinto lugar, en la tabla 11 se ve que el estadístico Anova corregido con

la prueba de Forshythe para grupos con varianzas no similares indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es inferior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,001 < p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas entre las medias no se deben al azar, son reales. En consecuencia, los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares – CPAL son diferentes en su rendimiento en los Subtópicos (epígrafes). Para determinar si estas diferencias se dan entre todos los años de estudios o solamente entre algunos de ellos se calculó la prueba posthoc LSD con los siguientes resultados:

Tabla 12. Comparaciones múltiples en Subtópicos (epígrafes) entre los años de estudio

(I) AÑO	(J) AÑO	Diferencia de medias (I-J)	Nivel de significación estadística
1	2	-3.985(*)	.025
	3	3.615(*)	.007
	4	1.165	.404
2	1	3.985(*)	.025
	3	7.600(*)	.000
	4	5.150(*)	.006
3	1	-3.615(*)	.007
	2	-7.600(*)	.000
	4	-2.450	.086
4	1	-1.165	.404
	2	-5.150(*)	.006
	3	2.450	.086

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

De acuerdo a los valores de los niveles de significación estadística inferiores a $p=0,05$ de la prueba post hoc de comparaciones múltiples LSD, en la Tabla 12 se observa lo siguiente:

a) Primer año: se encuentran diferencias estadísticamente significativas con el segundo y tercer años, pero no con el cuarto año;

b) Segundo año: aparte de diferenciarse estadísticamente del primer año, se diferencia del tercero y cuarto años;

c) Tercer año: aparte de diferenciarse del primer y segundo año, no se diferencia del cuarto año.

d) Cuarto año: no se diferencia del primer y del tercer año, pero sí del segundo año.

Estos resultados indican que el Año de estudio influye en Subtópicos, formándose una gradiente en el rendimiento observado: en primer lugar, el 2° año; en segundo lugar, el 1° y 4° años; en último lugar, el 3° año.

C) Pirámide biográficas y año de estudios.

Tabla 13

Diferencias en la elaboración de la Pirámide Biográfica entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	5,15	10,10	7,00	6,05	6,93
Desviación estándar	3,03	6,08	5,32	5,50	5,00
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20 (Media teórica = 10)				
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 15	5-19	1 –15	1 - 19	1 – 19
Anova (con corrección para desigualdad de varianzas)	Brown-Forsythe = 2,42 (3/40,65 g. 1) ($p<0,08$)				

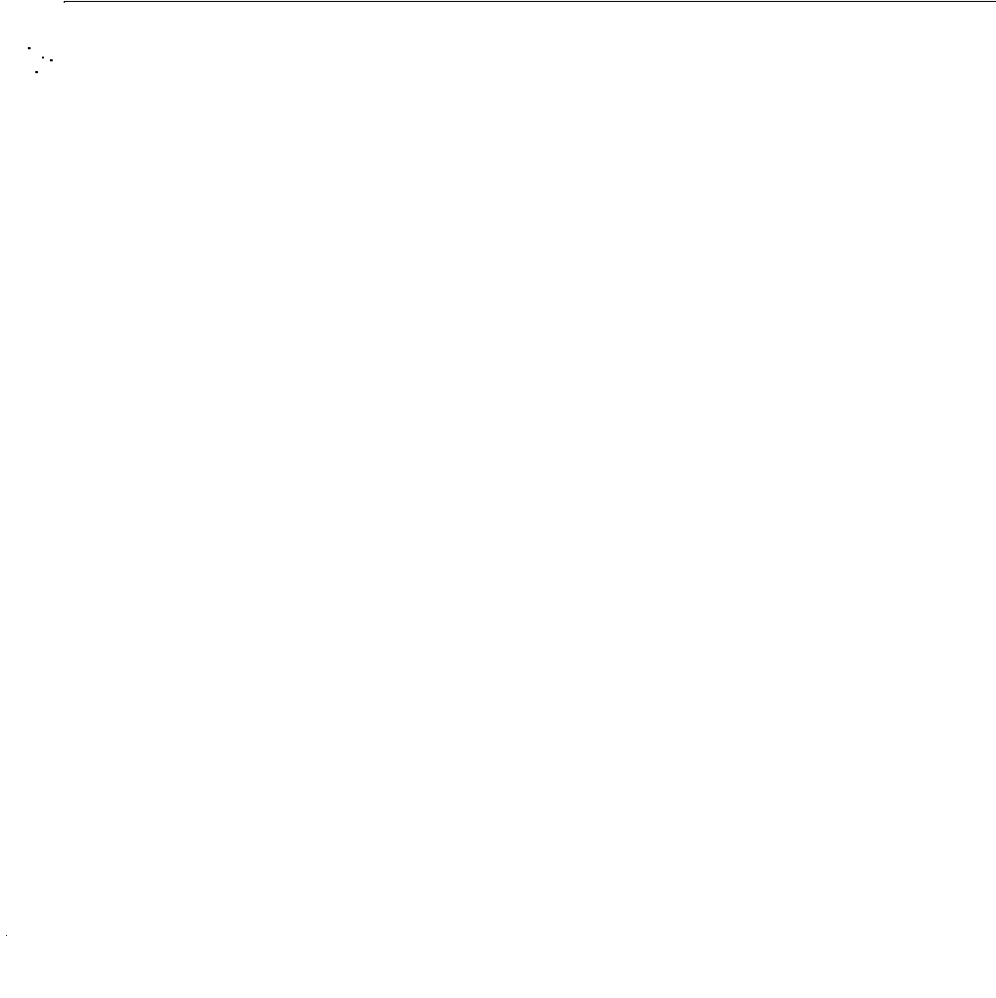


Figura 15. Promedios en Pirámide biográfica de los años de estudio

En la tabla 13 y en la figura 15 se observa lo siguiente; en primer lugar, los estudiantes del segundo año (10,10) tienen una media aritmética vigesimal en Subrayado de ideas principales ligeramente por encima de la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, tanto el 2° año (10,10) como el 3° año (7,00), en ese orden, tienen medias aritméticas por encima de la media aritmética total (6,93); en tercer lugar, los estudiantes del primer año (5,15) tienen la media aritmética más baja; por otro lado, en la tabla 13 se ve que el estadístico Anova corregido con la prueba de Forshythe para grupos con varianzas no similares

indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) no son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es superior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,08 > p=0,05$), por tanto, las diferencias observadas se deben al azar, a la casualidad. Se puede decir entonces, que los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares – CPAL no son diferentes en la elaboración final de la Pirámide Biográfica.

En resumen, los resultados presentados respecto a la elaboración del Organizador gráfico Pirámide biográfica, indican que:

- 1) En el proceso de elaboración de la Pirámide biográfica, los promedios del rendimiento del total de la muestra de estudiantes del colegio Antares en el Subrayado de ideas principales y Subtópico son inferiores al promedio vigesimal teórico (10);
- 2) Similar resultado se tiene en la elaboración final de la Pirámide biográfica.
- 3) Los promedios son más o menos parejos en el Subrayado de ideas principales, Subtópicos y Pirámide biográfica.
- 4) El sexo no influye en el Subrayado de ideas principales, Subtópicos y Pirámide biográfica.
- 5) El año de estudios influye en el Subrayado de ideas principales y Subtópicos aunque de manera variada, pero no influye en la elaboración final de la Pirámide biográfica.

6) El primer año es el de menor rendimiento en Subrayado de ideas principales y la elaboración final de la Pirámide biográfica; y el tercer año es el de menor rendimiento en Subtópicos.

4.1.2.2 Mapa semántico y Mapa conceptual

4.1.2.2.1 Mapa semántico y Mapa conceptual en la muestra de estudio

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la muestra investigada (n = 82) en Mapa semántico y Mapa conceptual (y su proceso)

	Puntuaciones vigesimales			Mapa semántico	Mapa conceptual
	Proceso				
	Subrayado de conceptos	Conceptos relevantes	Subtópicos		
Puntaje máximo a lograr	20 (media teórica = 10)	20 (media teórica = 10)	20 (media teórica = 10)	20 (media teórica = 10)	20 (media teórica = 10)
Puntaje mínimo / máximo logrado	1 – 18	0-17	1-20	1-12	1-11
Media	6,30	8,09	8,17	4,32	2,07
Mediana	5,00	9,00	10,00	3,00	1,00
Desviación estándar	4,68	5,48	6,22	3,40	2,18

Los datos en escala vigesimal referentes al Mapa semántico y el Mapa conceptual presentados en la tabla 14, indican lo siguiente:

A) En el proceso de elaboración del Mapa semántico y el Mapa conceptual:

1) En el Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos, las medias aritméticas indican que el rendimiento de la muestra total no alcanza a la media vigesimal teórica (10 puntos), encontrándose el Subrayado a 3,70 puntos vigesimales, Conceptos relevantes a 1,91 puntos vigesimales y Subtópicos a 1,83 puntos vigesimales por debajo de esta media teórica;

2) Según la mediana el 50% de los alumnos (41 alumnos) tiene puntuaciones vigesimales por debajo de 5 en el Subrayado; por debajo de 9 en Conceptos relevantes; por debajo de 10 en subtópicos (epígrafes).

B) En el Mapa semántico:

1) La media aritmética indica que el promedio de la muestra total no alcanza el promedio del valor vigesimal teórico (10 puntos), hallándose 5,68 puntos vigesimales por debajo de este valor.

2) La mediana indica que el 50% de la muestra (41 alumnos) logra puntuaciones vigesimales por debajo de 3.

C) En el Mapa conceptual:

1) La media aritmética indica que el promedio de la muestra total no alcanza el promedio del valor vigesimal teórico (10 puntos), hallándose 7,97 puntos vigesimales por debajo de este valor.

2) La mediana señala que el 50% de la muestra (41 alumnos) alcanza puntuaciones vigesimales de 1 o menos.

A continuación se presentan los resultados referentes a las diferencias según el sexo y el año de estudios en el Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos, Mapa semántico y Mapa conceptual.

4.1.2.2.2 El proceso del Mapa semántico y el Mapa conceptual

- A) Sexo
 - 1) Subrayado de Conceptos principales y sexo

Tabla 15

Diferencias en Subrayado de Conceptos principales entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	5,39	8,65
Desviación estándar	4,44	4,55
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1 – 18	1-17
T de Student	2,96 (80 g. l) (p<0,004)	

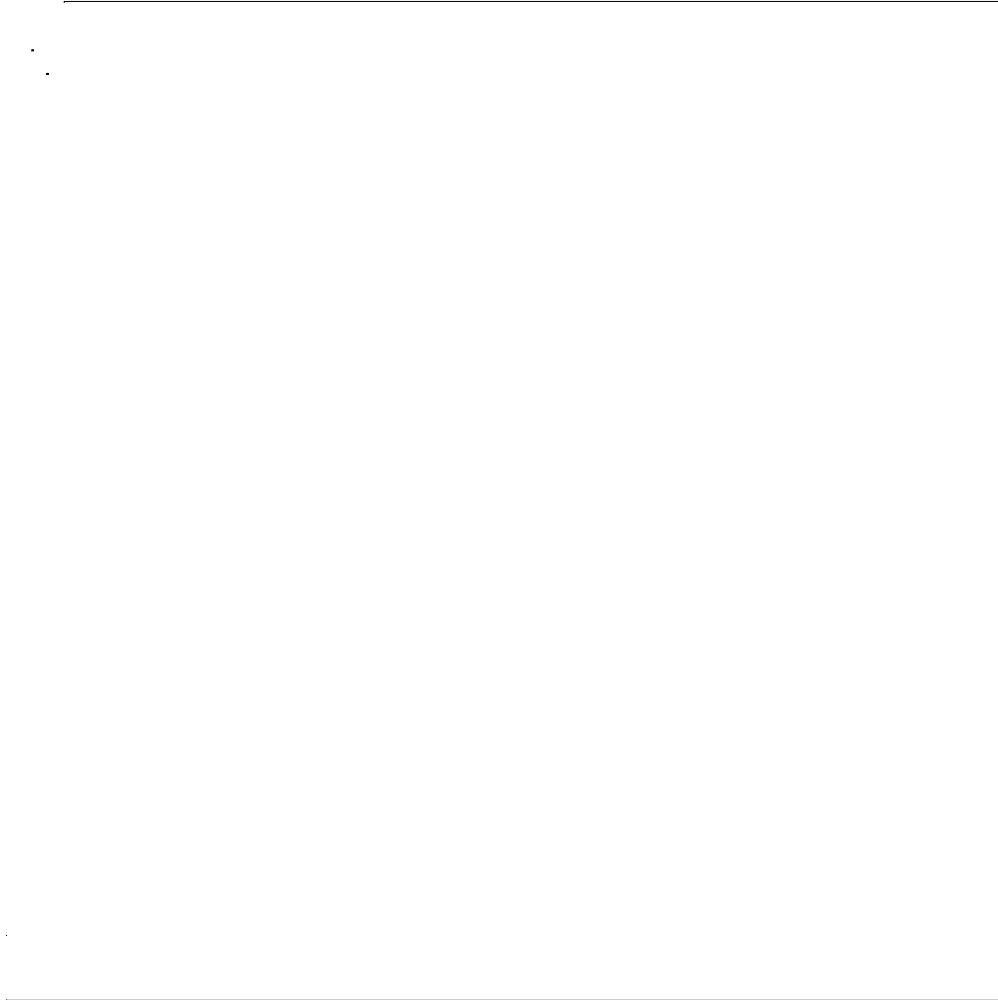


Figura 16. Promedios de varones y mujeres en Subrayado de Conceptos principales

En la tabla 15 y en la Figura 16 se observa lo siguiente: En primer lugar, varones (5,39) y mujeres (8,65) tienen una media aritmética en Subrayado de conceptos que no llega a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, las mujeres tienen una media aritmética más elevada que la de los varones (diferencia = 3,26 puntos); tercero, esta diferencia es estadísticamente muy significativa, pues la prueba T de Student ($T = 2,96$) tiene un valor de probabilidad que es inferior al valor de probabilidad establecido para rechazar la

hipótesis nula ($p=0,004 < p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas no se deben al azar, son reales; en consecuencia, los estudiantes varones y mujeres del Colegio Antares – CPAL son diferentes en el rendimiento en el Subrayado de Conceptos principales. Las mujeres tienen un mejor rendimiento.

2) Conceptos relevantes y sexo

Tabla 16

Diferencias en Conceptos relevantes entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	7,92	8,52
Desviación estándar	5,55	5,38
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	0 – 17	0-16
T de Student	0,448 (80 g. l) ($p < 0,656$)	

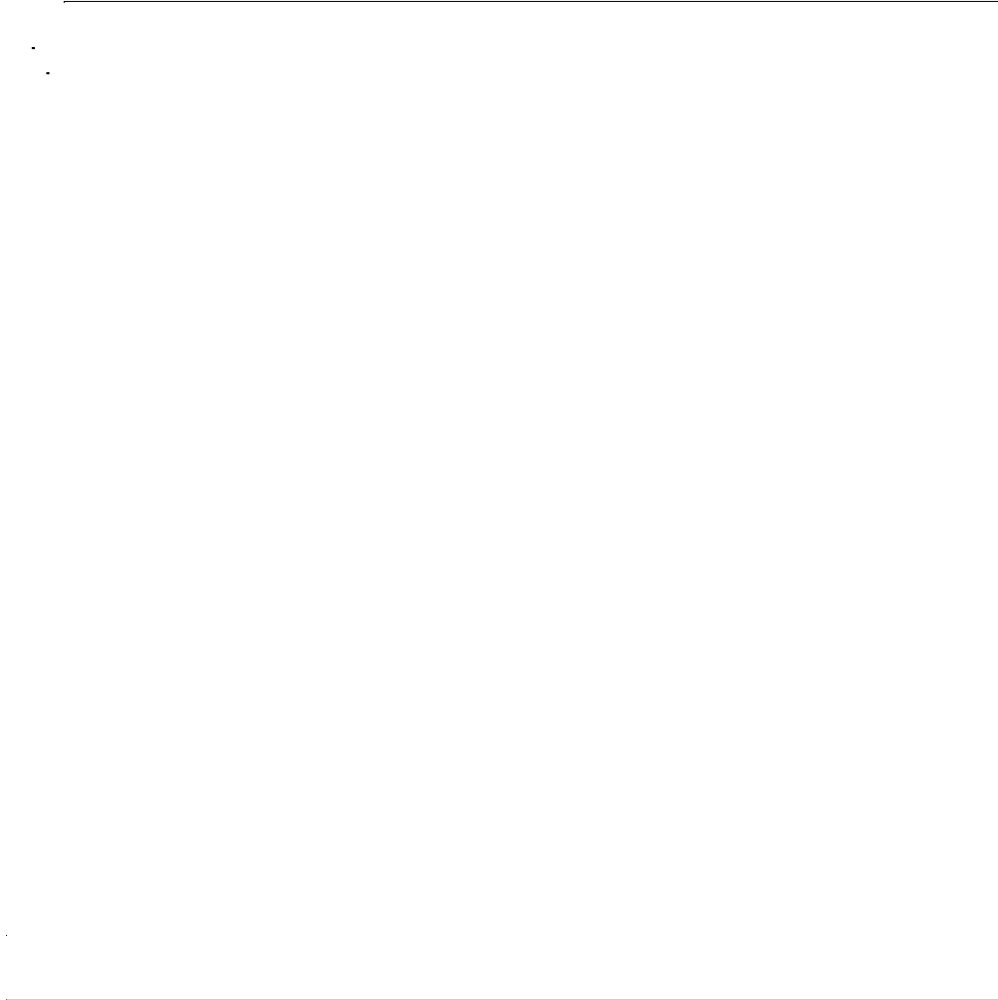


Figura 17. Promedios de varones y mujeres en Conceptos relevantes

En la tabla 16 y en la Figura 17 se observa lo siguiente: En primer lugar, varones (7,92) y mujeres (8,52) tienen una media aritmética en Conceptos relevantes que no alcanza a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, las mujeres tienen una media aritmética más elevada que la de los varones (diferencia = 0,66 puntos); tercero, esta diferencia no es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student ($T = 0,448$) tiene un valor de probabilidad que es superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,656 > p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas se

deben al azar, son casuales; por tanto, los estudiantes varones y mujeres del colegio Antares - CPAL no son diferentes en el rendimiento en Conceptos relevantes.

3) Subtópicos y sexo

Tabla 17

Diferencias en Subtópicos entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	7,56	9,74
Desviación estándar	6,26	5,96
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1-20	1-19
T de Student	1,433 (80 g .l) ($p < 0,155$)	

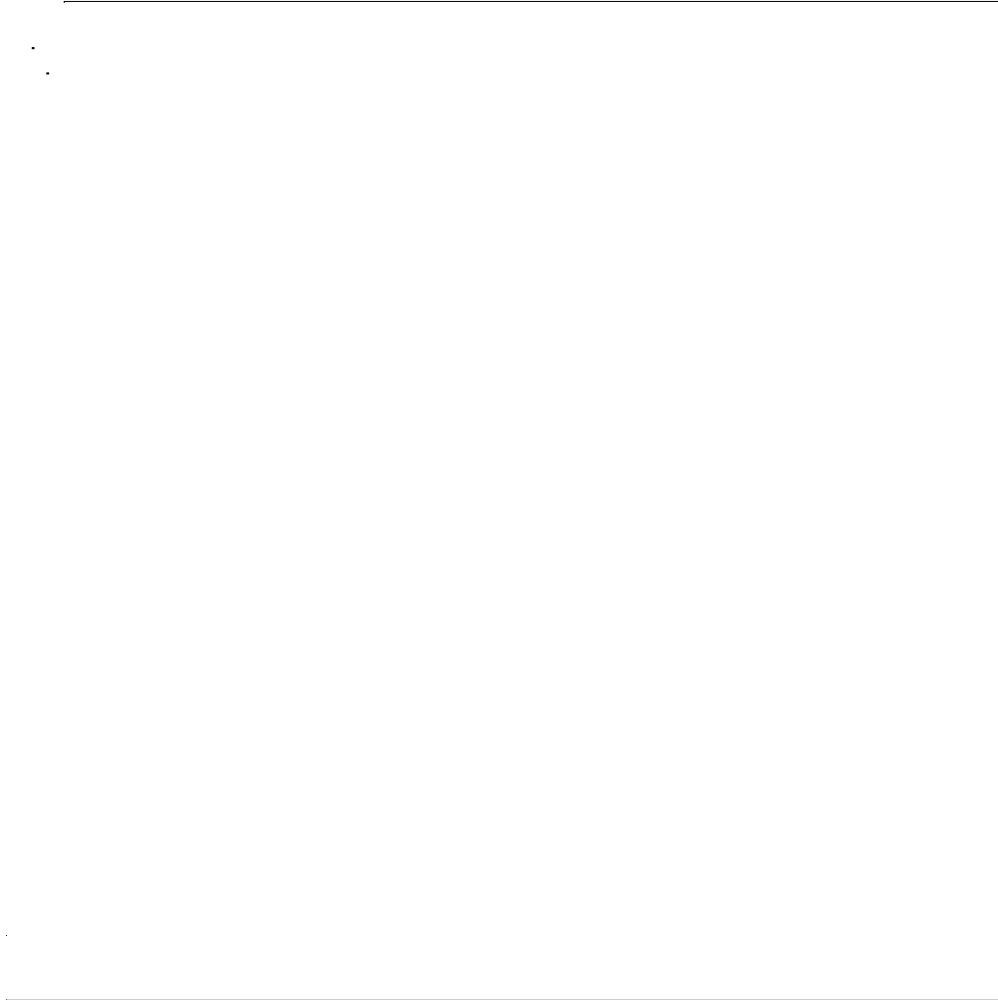


Figura 18. Promedios de varones y mujeres en Subtópicos

En la tabla 17 y en la Figura 18 se observa lo siguiente: En primer lugar, varones (7,56) y mujeres (9,74) tienen una media aritmética, en Subtópicos, que no alcanza a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, las mujeres tienen una media aritmética más elevada que la de los varones (diferencia = 2,18 puntos); tercero, esta diferencia no es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student ($T = 1,435$) tiene un valor de probabilidad que es superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,155 > p=0,05$). En consecuencia, las diferencias observadas se deben al azar,

son casuales; por tanto, los estudiantes varones y mujeres del Colegio Antares – CPAL no son diferentes en el rendimiento en Subtópicos.

3) Mapa semántico y sexo

Tabla 18

Diferencias en Mapa semántico entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	4,14	4,78
Desviación estándar	3,40	3,43
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1-12	1-10
T de Student	0,771 (80 g. l) ($p < 0,443$)	

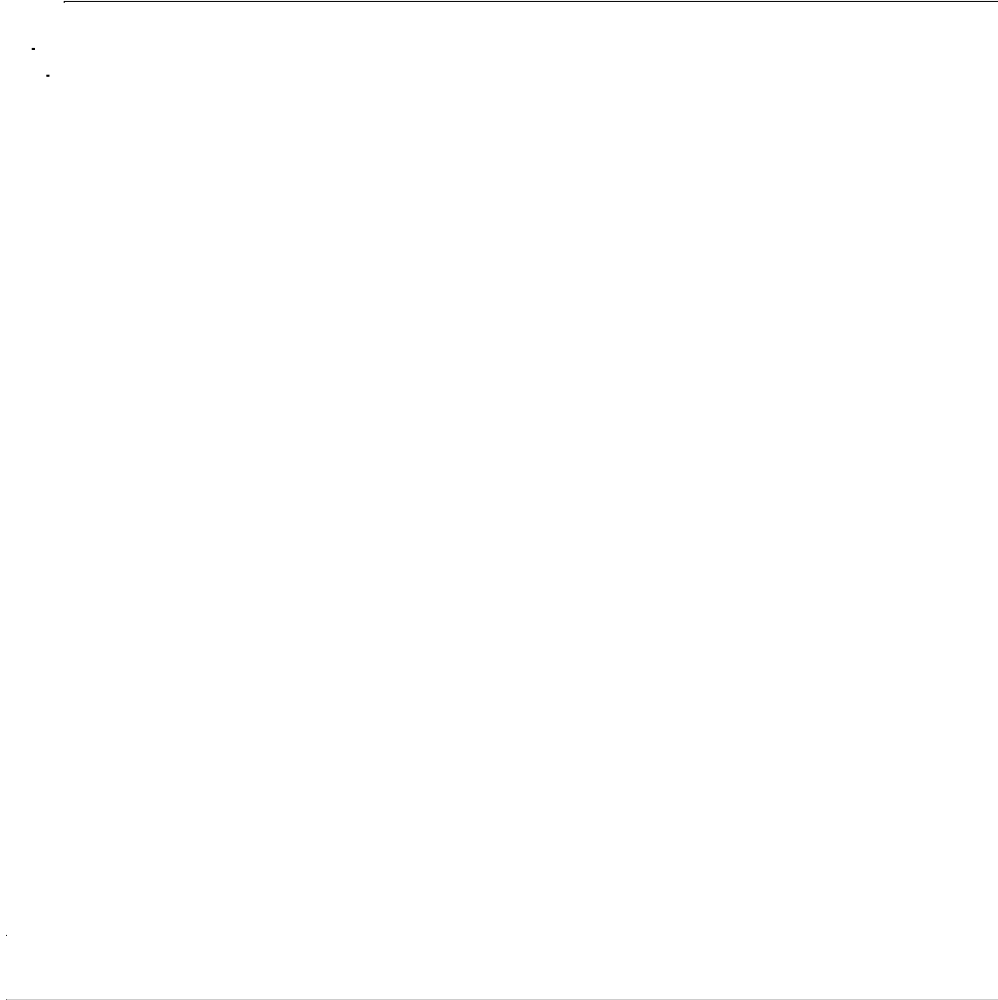


Figura 19. Promedios de varones y mujeres en Mapa semántico

En la tabla 18 y en la Figura 19 se observa lo siguiente: En primer lugar, varones (4,14) y mujeres (4,78) tienen una media aritmética vigesimal en Mapa semántico que no alcanza a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, las mujeres tienen una media aritmética ligeramente más elevada que la de los varones (diferencia = 0,647 puntos); tercero, esta diferencia no es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student ($T = 0,771$) tiene un valor de probabilidad que es superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,443 > p=0,05$). Por tanto, las diferencias observadas

se deben al azar, son casuales. Los estudiantes varones y mujeres del Colegio Antares – CPAL no son diferentes en el rendimiento en Mapa semántico.

5) Mapa conceptual y sexo

Tabla 19

Diferencias en Mapa conceptual entre los estudiantes varones y mujeres

	Varones	Mujeres
Media	1,81	2,74
Desviación estándar	1,96	2,59
N	59	23
Puntaje máximo a lograr	20	
Puntaje mínimo/máximo logrado	1-12	1-10
T de Student con corrección para varianzas desiguales	1,545 (32,34 g .l) ($p < 0,085$)	

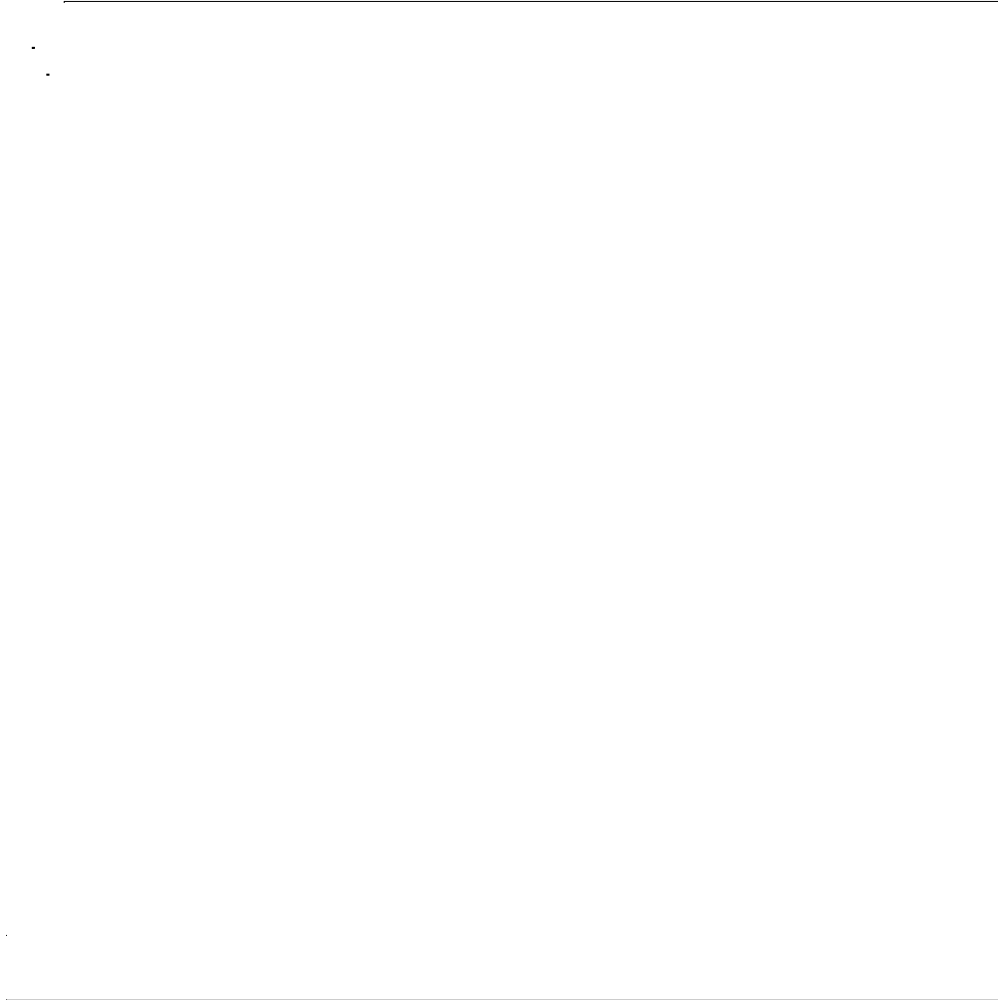


Figura 20. Promedios de varones y mujeres en Mapa conceptual

En la tabla 19 y en la Figura 20 se observa lo siguiente: En primer lugar, varones (1,81) y mujeres (2,74) tienen una media aritmética vigesimal en Mapa conceptual que no alcanza a la media vigesimal teórica (10 puntos), más bien se encuentran muy por debajo de este valor teórico, 8,19 puntos vigesimales en el caso de los varones y 7,26 puntos vigesimales en el caso de las mujeres; en segundo lugar, las mujeres tienen una media aritmética ligeramente más elevada que la de los varones (diferencia = 0,926 puntos); tercero, esta diferencia no es estadísticamente significativa, pues la prueba T de Student ($T = 1,74$) tiene un

valor de probabilidad que es superior al valor de probabilidad establecido para rechazar la hipótesis nula ($p=0,08 > p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas se deben al azar, son casuales; en consecuencia, los estudiantes varones y mujeres del Colegio Antares - CPAL no son diferentes en el rendimiento en el Mapa conceptual.

B) Año de estudios

1) Subrayado de conceptos y año académico

Tabla 20

Diferencias en Subrayado de Conceptos entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	7,89	6,60	4,12	6,75	6,30
Desviación estándar	5,71	4,60	2,20	4,75	4,68
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20				
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 18	1-14	1 – 8	1 - 16	1 – 18
Anova (con corrección para desigualdad de varianzas)	Brown-Forsythe = 3,14 (3/51,13 g. l) ($p < 0,03$)				

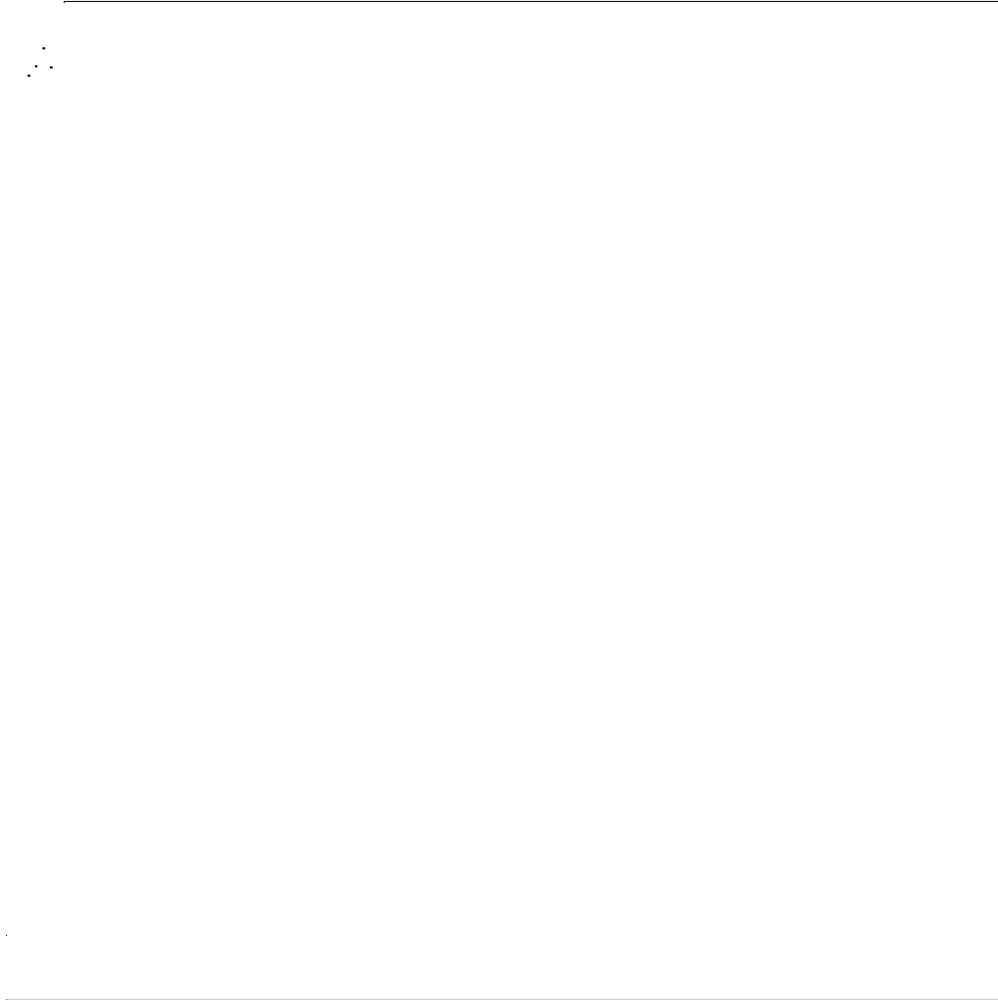


Figura 21. Promedios de los años de estudio en Subrayado de conceptos

En la tabla 20 y en la figura 21 se observa, en primer lugar, que los estudiantes de los cuatro años evaluados tienen medias aritméticas en el Subrayado de conceptos inferiores a la media teórica vigesimal (10 puntos); en segundo lugar, los estudiantes del primer año (7,89), segundo año (6,60) y cuarto año (6,75) tienen una media aritmética por encima de la media del grupo (6,30); en tercer lugar, los estudiantes del tercer año (4,12) tienen una media aritmética inferior a la media del grupo (6,30) en 2,18 puntos; en cuarto lugar, en la tabla 20 se ve que el estadístico Anova corregido con la prueba de Forshythe para grupos

con varianzas no similares indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es inferior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,03 < p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares - CPAL en el Subrayado de conceptos no se deben al azar, son reales. En el procedimiento de determinación de si estas diferencias se dan entre todos los años de estudios o solamente entre algunos de ellos se calculó la prueba posthoc de comparaciones múltiples LSD con los siguientes resultados:

Tabla 21. Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en Subrayado de Conceptos

(I) AÑO	(J) AÑO	Diferencia de medias (I-J)	Niveles de significación
1	2	1.289	.442
	3	3.769(*)	.003
	4	1.139	.394
2	1	-1.289	.442
	3	2.480	.146
	4	-.150	.932
3	1	-3.769(*)	.003
	2	-2.480	.146
	4	-2.630	.055
4	1	-1.139	.394
	2	.150	.932
	3	2.630	.055

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

De acuerdo a los valores de los niveles de significación estadística inferiores a $p=0,05$ de la prueba post hoc de comparaciones múltiples LSD, en la Tabla 21 se observa lo siguiente:

a) Primer año: se encuentran diferencias estadísticamente significativas con el tercer año, pero no con el segundo año ni con el cuarto año;

b) Segundo año: no se observan diferencias estadísticas significativas con el primero, tercero y cuarto años.

c) Tercer año: aparte de diferenciarse estadísticamente del primer año, no se diferencia del segundo año y del cuarto año.

d) Cuarto año: no se observan diferencias significativas con el primer año, segundo año y tercer año.

Estos resultados indican que el Año de estudio influye en el Subrayado de conceptos, formándose una gradiente en el rendimiento observado: en primer lugar, el 1° año, 2° año y 4° año; en segundo y último lugar, el 3° año.

2) Conceptos relevantes y año académico

Tabla 22

Diferencias en Conceptos relevantes entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	7,74	9,30	6,80	9,55	8,09
Desviación estándar	5,86	3,91	5,17	5,88	5,48
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20				
Puntaje máximo/mínimo logrado	0 – 15	1-14	0 – 15	0 - 17	0 – 17
Anova	F = 1,138 (p<0,339)				

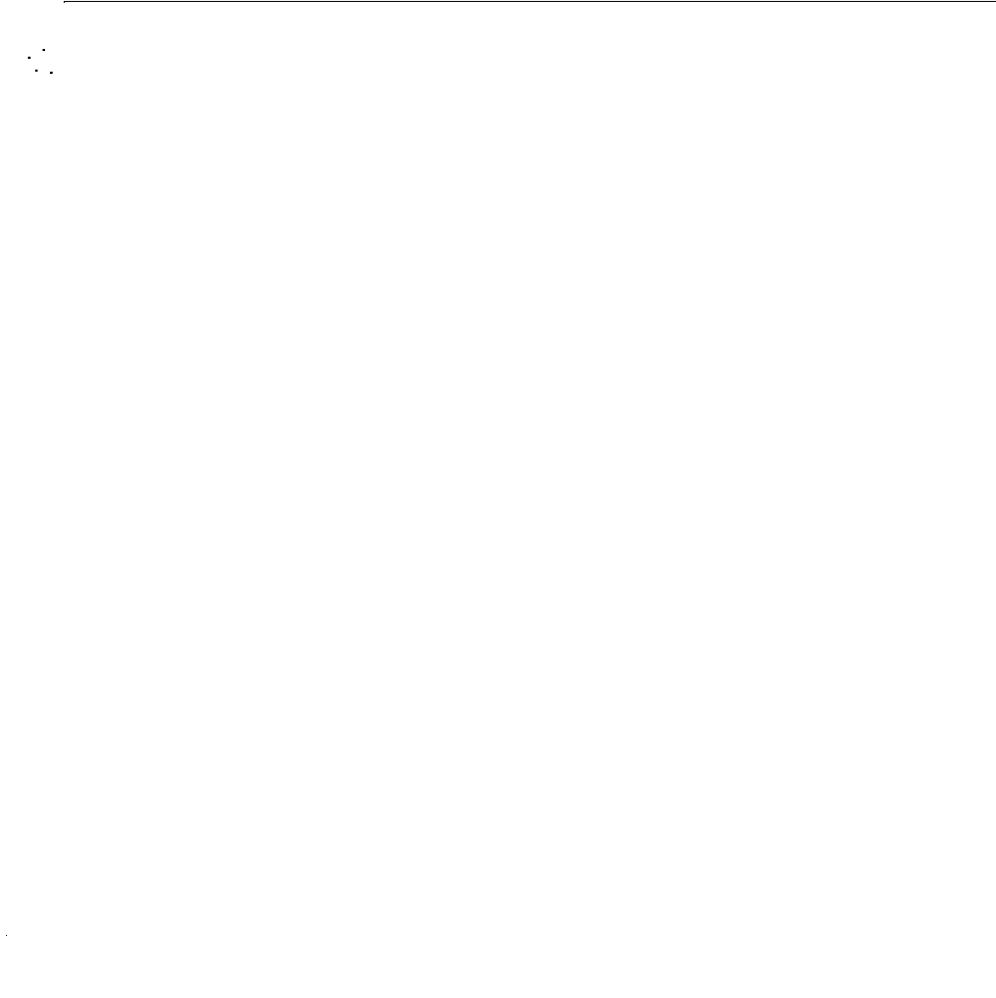


Figura 22. Promedios de los años de estudio en Conceptos relevantes

En la tabla 22 y en la figura 22 se observa lo siguiente: En primer lugar, los estudiantes del 4° año (9,55), 2° (9,30) , 1° (7,74), y 3° (6,80) tienen una media aritmética vigesimal en Conceptos relevantes inferior a la de la media vigesimal teórica (10 puntos), encontrándose a 0,45, 0,70, 2,26 y 3,20 puntos vigesimales respectivamente por debajo de este valor teórico vigesimal; en segundo lugar, el 4° (9,55) y el 2° año (9,30) tienen medias más elevadas que la media teórica del grupo (8,09); en tercer lugar, el 1° año (7,74) y el 3° año (6,80) tienen medias por debajo de ese valor, siendo el más bajo el del 3° año; en cuarto

lugar, en la tabla 22 se ve que el estadístico Anova ($F = 1,138$) indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) no son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es superior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,339 > p=0,05$), por tanto, las diferencias observadas se deben al azar, a la casualidad. Se puede decir entonces, que los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares – CPAL no son diferentes en Conceptos relevantes.

3) Subtópicos y año académico

Tabla 23

Diferencias en Subtópicos entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	10,37	9,90	5,12	8,15	8,17
Desviación estándar	5,70	6,04	5,26	6,88	6,22
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20				
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 20	1-17	1 –17	1 - 18	1 – 18
Anova	$F = 3,731$ $(p < 0,01)$				

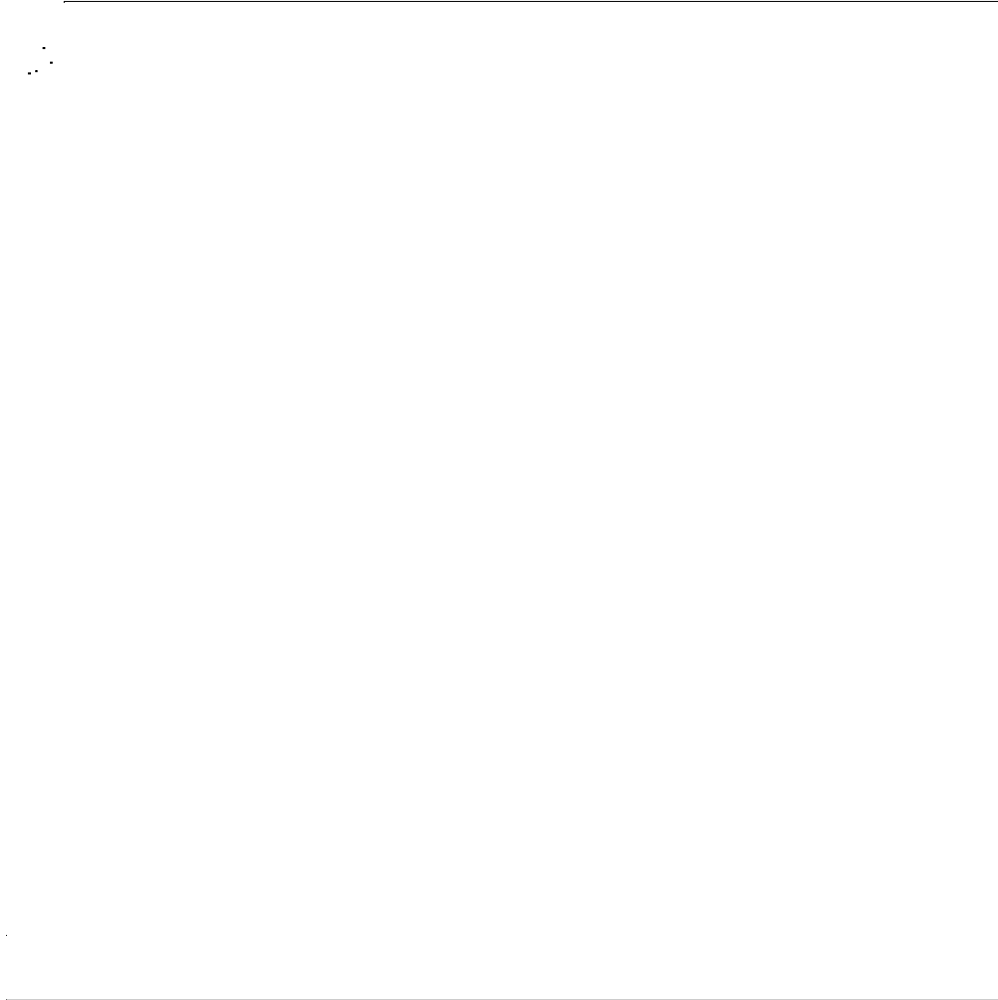


Figura 23. Promedios de los años de estudios en Subtópicos

En la tabla 23 y en la figura 23 se observa, en primer lugar, que los estudiantes del 1° (10,37) tienen una media teórica en Subtópicos ligeramente mayor que la media vigesimal teórica (10), en contraposición a los otros años que tienen promedios inferiores: 2° (9,90), 4° (8,15) y 3° (5,12); en segundo lugar, los estudiantes del primer año (10,37) y segundo año (9,90) tienen una media aritmética por encima de la media del grupo (8,17); en tercer lugar, los estudiantes del tercer año (5,12) tienen una media en Subtópicos inferior a la media del grupo (8,17) en 3,05 puntos; en cuarto lugar, en la tabla 23 se ve que el estadístico

Anova ($F = 3,731$) indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es inferior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,01 < p=0,05$). En consecuencia, las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares - CPAL en Subtópicos no se deben al azar, son reales. Para lograr determinar si estas diferencias se dan entre todos los años de estudios o solamente entre algunos de ellos se calculó la prueba posthoc de comparaciones múltiples DMS con los siguientes resultados:

Tabla 24 Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en Subtópicos

(I) AÑO	(J) AÑO	Diferencia de medias (I-J)	Nivel de Significación
1	2	.470	.831
	3	5.250(*)	.002
	4	2.220	.208
2	1	-.470	.831
	3	4.780(*)	.034
	4	1.750	.448
3	1	-5.250(*)	.002
	2	-4.780(*)	.034
	4	-3.030	.092
4	1	-2.220	.208
	2	-1.750	.448
	3	3.030	.092

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

De acuerdo a los valores de los niveles de significación estadística inferiores a $p=0,05$ de la prueba post hoc de comparaciones múltiples LSD, en la Tabla 24 se observa lo siguiente:

- a) Primer año: se encuentran diferencias estadísticamente significativas con el tercer año, pero no con el segundo año ni con el cuarto año;
- b) Segundo año: se encuentran diferencias significativas con el tercer año, pero no con el primero y el cuarto año.
- c) Tercer año: aparte de diferenciarse estadísticamente del primer año, se diferencia del segundo año pero no del cuarto año.
- d) Cuarto año: no se observan diferencias significativas con el primer año, segundo año y cuarto año.

Estos resultados indican que el Año de estudio influye en Subtópicos, formándose una gradiente en el rendimiento observado: en primer lugar, el 1° año; en segundo lugar, el 2° y 4° años; en último lugar, el 3° año.

- 4) Mapa semántico y año académico

Tabla 25

Diferencias en Mapa semántico entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	2,56	4,20	4,56	6,45	4,32
Desviación estándar	2,48	1,87	3,94	3,26	3,40
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20				
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 20	1-17	1 –17	1 - 18	1 – 18
Anova (con corrección para desigualdad de varianzas)	Brown-Forsythe = 6,78 (3/67,56 g. l) (p<0,000)				

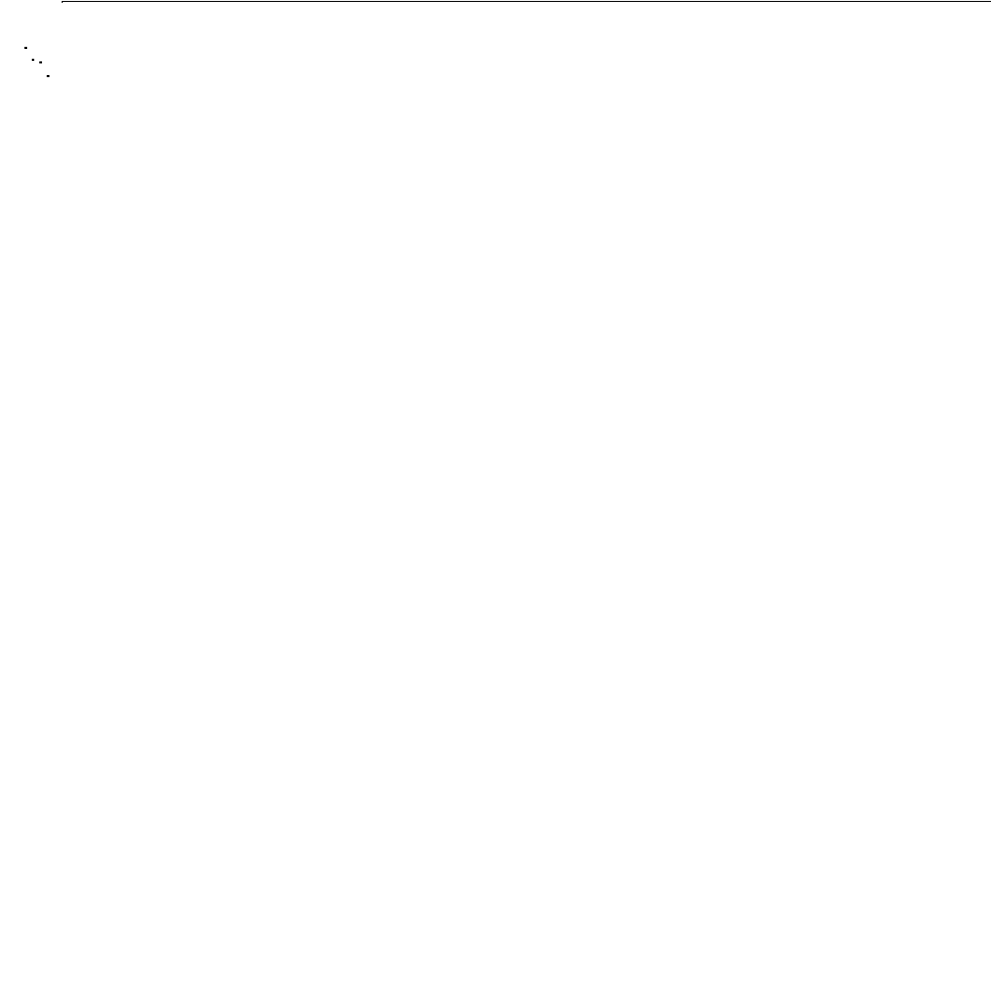


Figura 24. Promedios de los años de estudios en Mapa semántico

En la tabla 25 y en la figura 24 se observa, en primer lugar, que los estudiantes del 4° (6,45), 3° (4,56), 2° (4,20) y 1° (2,56) tienen medias aritméticas en Mapa semántico inferiores a la media teórica vigesimal (10 puntos); en segundo lugar, los estudiantes del cuarto año (6,45) y tercer año (4,56) tienen una media aritmética por encima de la media del grupo (4,32); en tercer lugar, los estudiantes del segundo año (4,20) y primer año (2,56) tienen una media inferior a la referida media del grupo, siendo la del primer año la más baja; en cuarto lugar, en la tabla 25 se ve que el estadístico Anova con la corrección de Brown Forsythe

para varianzas desiguales (6,787) indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es inferior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,000 < p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares - CPAL en el Subtópico no se deben al azar, son reales. Con el fin de determinar si estas diferencias se dan entre todos los años de estudios o solamente entre algunos de ellos se calculó la prueba posthoc de comparaciones múltiples DMS con los siguientes resultados:

Tabla 26. Comparaciones múltiples (LSD) entre los años de estudio en Mapa semántico

(I) AÑO	(J) AÑO	Diferencia de medias (I-J)	Nivel de Significación
1	2	-1.644	.160
	3	-2.004(*)	.024
	4	-3.894(*)	.000
2	1	1.644	.160
	3	-.360	.759
	4	-2.250	.067
3	1	2.004(*)	.024
	2	.360	.759
	4	-1.890(*)	.047
4	1	3.894(*)	.000
	2	2.250	.067
	3	1.890(*)	.047

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

De acuerdo a los valores de los niveles de significación estadística inferiores a $p=0,05$ de la prueba post hoc de comparaciones múltiples LSD, en la Tabla 26 se observa lo siguiente:

- a) Primer año: se encuentran diferencias estadísticamente significativas con el tercer y el cuarto años, pero no con el segundo.
- b) Segundo año: no se encuentran diferencias significativas con el primero, tercero o cuarto años.
- c) Tercer año: aparte de diferenciarse estadísticamente del primer año, se diferencia del cuarto año, pero no del segundo año.
- d) Cuarto año: se diferencia del primero, pero no del segundo y tercer año.

Estos resultados indican que el Año de estudio influye en la elaboración final del Mapa semántico, formándose una gradiente en el rendimiento observado: en primer lugar, el 4° año; en segundo lugar, el 2° y 3° años; en último lugar, el 1° año.

5) Mapa conceptual y año académico

Tabla 27

Diferencias en Mapa conceptual entre los años de estudio

	1°	2°	3°	4°	Total
Media	1,63	2,50	1,64	3,00	2,07
Desviación estándar	1,47	1,90	1,57	3,32	2,18
N	27	10	25	20	82
Puntaje máximo a lograr	20				
Puntaje máximo/mínimo logrado	1 – 6	1-16	1 – 17	1 - 11	1 – 11
Anova (con corrección para desigualdad de varianzas)	Brown-Forsythe = 1,972 (3/43,29 g. l) (p<0,132)				

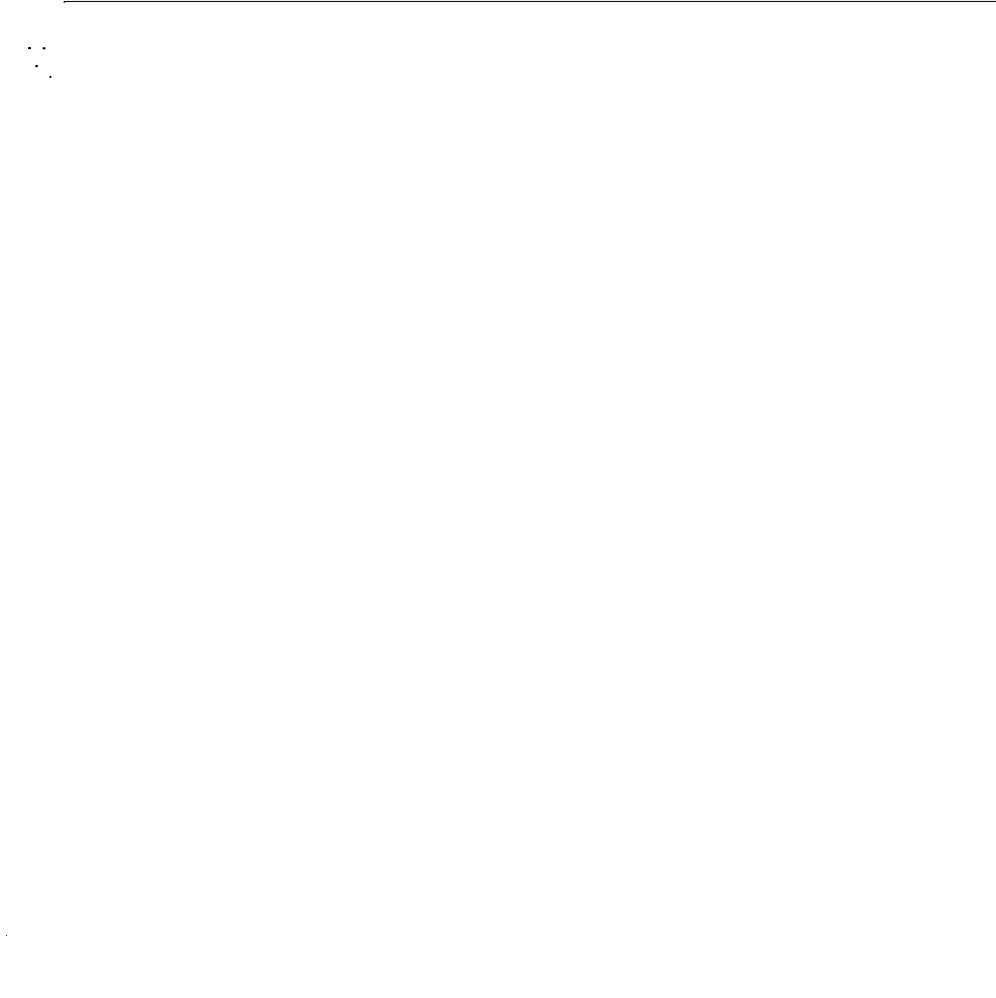


Figura 25. Promedios en Mapa conceptual según año académico

En la tabla 27 y en la figura 25 se observa, en primer lugar, que los estudiantes del 4° (3,00), 2° (2,50), 3° (1,64) y 1° (1,63) tienen medias aritméticas en Mapa conceptual inferiores a la media vigesimal teórica (10 puntos); en segundo lugar, los estudiantes del cuarto año (3,00) y segundo año (2,50) tienen una media aritmética por encima de la media del grupo (2,07); en tercer lugar, los estudiantes del tercer año (1,64) y primer año (1,63) tienen una media aritmética inferior a la referida media del grupo, siendo la del primer año la más baja; en cuarto lugar, en la tabla 27 se ve que el estadístico Anova con la corrección de

Brown Forsythe para varianza desiguales (1,972) indica que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los años de estudio (1° al 4°) no son estadísticamente significativas, pues su valor de probabilidad es superior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p=0,132 > p=0,05$). Se puede decir que las diferencias observadas entre las medias aritméticas de los estudiantes del 1° al 4° año de secundaria del Colegio Antares - CPAL en Mapa conceptual se deben al azar, son casuales.

En resumen, los resultados presentados respecto a la elaboración de los Organizadores gráficos Mapa semántico y del Mapa conceptual, indican que:

1) En el proceso de elaboración del Mapa semántico y del Mapa conceptual, los promedios del rendimiento del total de la muestra de estudiantes del colegio Antares en el Subrayado Conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos, son inferiores al promedio vigesimal teórico (10);

2) Similar resultado se tiene en la elaboración final del Mapa semántico y del Mapa conceptual, teniendo la media aritmética más baja este último Organizador gráfico.

3) A diferencia de la Pirámide biográfica, los promedios de Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes, Subtópicos, Mapa semántico y Mapa conceptual, no son parejos. Los promedios decaen en la elaboración final del Mapa semántico y Mapa conceptual, mucho más en este último.

4) El sexo influye en el Subrayado de conceptos, pero no en Conceptos principales, Subtópicos, y elaboración final del Mapa semántico y Mapa conceptual.

5) El año de estudios influye en el Subrayado de conceptos, Subtópicos y Mapa semántico, pero no en conceptos relevantes ni en Mapa conceptual.

4.1.3 Relación de la Comprensión lectora con los Organizadores gráficos.

Teniendo en cuenta que estas variables han sido tratadas como cuantitativas, en la determinación de la relación que existe entre ellas se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (Clark-Carter, 2000).

4.1.3.1 Correlación de Comprensión lectora con Pirámide biográfica

Tabla 28

Correlación entre Comprensión lectora y Pirámide biográfica

	Proceso		Pirámide biográfica
	Subrayado de ideas principales	Subtópicos	
Comprensión lectora	0,158	0,107	0,244
Nivel de significación estadística	0,156	0,337	0,027
N	82	82	82

En la tabla 28 se observa que las variables de proceso no se relacionan con la comprensión lectora pues sus valores de probabilidad son superiores al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p= 0,156$ y $0,337 > p=0,05$), siendo diferente el caso de Pirámide biográfica que sí se relaciona con la Comprensión lectora pues su valor de probabilidad es inferior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p= 0,027 < p=0,05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que dice: “Existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la Comprensión de lectura y la elaboración del organizador gráfico Pirámide Biográfica, en los estudiantes del Colegio Antares - CPAL”.

4.1.3.2 Correlación de Comprensión lectora con Mapa semántico y Mapa conceptual

Tabla 29

Correlación entre Comprensión lectora, Mapa semántico y Mapa conceptual

	Proceso			Mapa semántico	Mapa conceptual
	Subrayado de Conceptos	Conceptos relevantes	Subtópico		
Comprensión lectora	0,004	0,08	0,109	0,105	0,248*
Nivel de significación estadística	0,970	0,467	0,330	0,347	0,025
N	82	82	82	82	82

En la tabla 29 se observa que las variables de proceso: Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos, no se relacionan con la Comprensión lectora pues sus valores de probabilidad son superiores al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p = 0,970, 0,467, 0,33 > p = 0,05$), de manera similar la Comprensión lectora no se relaciona estadísticamente con el Organizador gráfico Mapa semántico ($p = 0,347 > p = 0,05$); es diferente el caso del otro Organizador gráfico, el Mapa conceptual que sí se relaciona con la Comprensión lectora pues su valor de probabilidad es inferior al valor de probabilidad para rechazar la hipótesis nula ($p = 0,025 < p = 0,05$). En consecuencia, respecto de Mapa semántico se acepta la hipótesis nula que dice: “No existe relación estadística significativa entre la Comprensión lectora y el Organizador gráfico Mapa semántico, en los alumnos con dificultades de aprendizaje que cursan del 1° al 4° de secundaria en el colegio Antares - CPAL”; por otro lado, respecto del Mapa conceptual se rechaza la hipótesis nula que dice: “No existe relación estadística significativa entre la Comprensión lectora y el Organizador gráfico Mapa Conceptual en los alumnos con dificultades de aprendizaje que cursan del 1° al 4° de secundaria en el colegio Antares - CPAL”; puesto que, existe relación estadística significativa.

4.2 Discusión de resultados

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio discutimos los resultados en primer lugar teniendo en cuenta las variables comprensión de textos y estrategias de organización descriptivamente y en su vínculo con las variables sexo y año de

estudios; en segundo lugar, los discutimos en función de la relación que hay entre las dos. Previamente debemos recordar que las puntuaciones directas en estas variables han sido transformadas en una escala vigesimal (0 – 20) (ver anexos) para comparar mejor los resultados y porque es una escala con la cual el docente y el especialista del colegio Antares y en general del CPAL están familiarizados.

En primer lugar, en la **comprensión lectora** se encuentra que en los estudiantes del colegio Antares - CPAL ni el sexo ni el grado de estudios se relacionan o influyen sobre la comprensión lectora constituyendo éstos una sola población que alcanza un promedio (9,73) ligeramente inferior al promedio vigesimal teórico de 10. Sin embargo, si tomamos como baremos referenciales los proporcionados por Ramos y Cueto (1999: 30,31) para el primero al cuarto año de secundaria y recordamos que el subtest de Comprensión de textos tiene 20 items dicotómicos (1-0) que en conversión simple han dado lugar a una tabla vigesimal (1 al 20), este promedio es similar a la del 1° y 2° año de Educación Secundaria Obligatoria de España, pero inferior a la del 3° y 4° años que tienen de promedio 12,1 y 14,4 respectivamente. Explicamos este resultado por la propia característica de los alumnos de Antares - CPAL: la dificultad en la lectura, la dificultad para realizar adecuadamente como lectores el proceso de interacción con el texto por el cual se elabora el significado de las ideas relevantes del texto y las relaciona con las que ya tiene (Campanario y Otero, 2000, citados en Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano, 2004), proceso que no es inherente al cerebro humano sino que más bien requiere de un proceso de aprendizaje realizado gradualmente en el que el escolar adquiere paulatino dominio de los procesos

principales del sistema de la lectura: procesos *léxicos*, procesos *sintácticos* y procesos *semánticos* o de comprensión de textos (Ramos y Cuetos, 1999). Lo que significa que si bien de manera algo lenta, puede mejorarse el nivel de comprensión lectora del alumno de Antares en base a un trabajo pedagógico en todos los años de estudio con énfasis en lo remedial y reeducativo.

En las **Estrategias de Organización**, atendiendo al resultado global de la **Pirámide biográfica** el rendimiento promedio de los estudiantes de Antares es inferior al de la media teórica vigesimal (10) como también lo son el promedio en Subrayado e Identificación de conceptos, pero los tres lo son de una manera pareja.

Asimismo, el sexo no tiene influencia en estos resultados, pero sí la tiene el grado educativo más no uniformemente en el proceso de elaboración (Subrayado de ideas principales e Identificación de subtópicos), siendo destacable que el primer año sea el de menor rendimiento en el Subrayado y en la elaboración de la Pirámide biográfica; y el cuarto año sea el de mayor rendimiento en el referido Subrayado y el segundo en subtópicos. Sin embargo, el grado educativo no muestra influencia en el resultado final, la Pirámide biográfica.

En cierta manera la influencia del grado educativo en la elaboración de la Pirámide biográfica – o en cualquier otro organizador en la educación secundaria- era esperable con la instrucción pedagógica adecuada y porque a medida que se avanza en el proceso instructivo también se avanza en edad y en la cualificación

de los procesos mentales pues los adolescentes de estos grados educativos (1° al 4°) van ingresando a un nuevo estadio del desarrollo psicogenético según Piaget, el pensamiento formal (Labinowicz, (1982).

Sin embargo, esto explicaría la influencia del grado educativo sobre el Subrayado y la Identificación de tópicos, pero no su falta de influencia sobre la misma Pirámide biográfica, en la que el 4° año tiene una baja notable respecto de sus promedios en el Subrayado y Tópicos (véase la tabla 13) y en la que el valor de la probabilidad fue de $p=0,08$ siendo necesario una $p=0,05$ para rechazar la hipótesis nula de igualdad de promedios aritméticos de los cuatro años de estudios. Pensamos que para esclarecer la influencia en el colegio Antares – CPAL del grado educativo sobre la elaboración de la Pirámide es necesario incluir al 5° año en un posterior estudio. Por otro lado, mientras tanto, esta influencia no uniforme del grado educativo sobre el proceso de elaboración de la Pirámide nos lleva a plantear la necesidad de planificar con mayor precisión y desarrollar con mayor detalle este organizador en cada uno de los grados de la secundaria.

En estas circunstancias, a pesar de estar por debajo de lo esperado los promedios alcanzados también indican que los alumnos del Colegio Antares – CPAL están en el proceso de desarrollo de las habilidades implicadas en el Subrayado de ideas principales - habilidad de identificación y análisis de la información relevante en cada párrafo según la prueba -, y las habilidades implicadas en la clasificación de los Subtópicos - análisis de la información seleccionada para su categorización respectiva -; y de las habilidades de análisis,

evocación y representación de la información leída implicadas en la elaboración final de la Pirámide biográfica.

En lo que concierne a la elaboración final del Mapa semántico y del Mapa conceptual, el sexo y el grado de estudios no están relacionados con su resultado, lo que indica que los estudiantes de Antares evaluados conforman una misma población, la que tiene resultados promedios vigesimales bastante bajos: 4,32 en Mapa semántico y 2,03 en Mapa conceptual. Estos bajos promedios reflejan una caída brusca –más en Mapa conceptual – en comparación con los promedios del proceso de elaboración: Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos que son también inferiores al promedio vigesimal teórico de 10 y que, a diferencia del proceso en la Pirámide biográfica, no son parejos. Con relación a este proceso, el sexo influye solamente en el Subrayado de conceptos a favor de las mujeres, mientras que el grado de estudios influye además de en Subrayado de conceptos también en Subtópicos, pero de una manera no uniforme, teniendo dentro de lo bajo del rendimiento general del grupo, el primer año una mejor performance y el tercer año la peor.

En este panorama de dificultades ciertas en la elaboración del Mapa semántico y el Mapa conceptual, si bien ambos implican procesos de categorización y jerarquización de mayor abstracción, la diferencia de rendimiento entre ellos se explicaría porque en el Mapa semántico las relaciones entre conceptos se puede representar de forma global, dentro de una misma categoría, mientras que en el Mapa conceptual, al requerirse el establecimiento de

relaciones proposicionales que guarde un orden directo, superior o inferior, la actuación fue disminuida.

En este contexto, teniendo en cuenta el bajo rendimiento en el uso del Mapa semántico y del Mapa conceptual, los alumnos del Colegio Antares- CPAL, evidenciaron una relativa mejor actuación en el subrayado de conceptos, visto como la identificación de sustantivos, sustantivos con adjetivos y verbos en infinitivo destacados a través del subrayado. Se observa lo mismo en la selección de los conceptos relevantes, es decir, el determinar, dentro de todos los conceptos identificados, los de mayor relevancia con respecto al tema central, acción que implica un proceso de análisis y síntesis. Respecto a la determinación de subtópicos (epígrafes), encontramos una mejor actuación que en los dos puntos anteriores, aunque implica o requiere de un proceso más complejo como el relacionar o establecer vínculos a nivel de campos semánticos.

Por último, el análisis de la relación de la comprensión lectora y las estrategias de organización operacionalizadas en los organizadores gráficos Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, indica que se da una relación significativa pero pequeña entre la Comprensión lectora con la Pirámide biográfica y el Mapa conceptual. Resultado estadístico en cuanto a su magnitud que no es de sorprender pues la comprensión lectora también es función de otras variables diferentes a la de los Organizadores gráficos. Lo que si pudiera sorprender es que siendo el Mapa conceptual el organizador de bajísimo rendimiento tenga que ver con la Comprensión lectora. En los estudiantes del

colegio Antares - CPAL los estudiantes con mayor puntuación en Mapa semántico tienen una mejor probabilidad de tener una mayor comprensión lectora.

Según los resultados correlacionales, queda de manifiesto que en los procesos lectores, más específicamente en los procesos semánticos y con más especificidad en la comprensión lectora - que en el sistema educativo es una de las mayores dificultades pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce principalmente a través del medio escrito sobre todo en la educación secundaria donde se pasa del “aprender a leer” a “leer para aprender” – juegan un rol importante las habilidades de análisis, evocación y representación de la información leída implicadas en la elaboración de la Pirámide biográfica, información que adquiere mayor relevancia si está categorizada y jerarquizada en relaciones proposicionales que guarden entre ellas un orden superior o inferior que se ponen de manifiesto en la elaboración del Mapa conceptual. Esta relación se explicaría porque las habilidades citadas covariarían o tendrían significativamente algo de común con las habilidades implicadas en la comprensión lectora, pues el leer implica una actividad intelectual de representación mental, múltiple y metacognitivo por la que se reconoce una palabra o una frase ya sea de forma global o segmentando sus componentes y se le relaciona con su significado para lo que es necesario no sólo el tener la palabra en el vocabulario sino también buscar o comprender la conexión con los demás componentes de la oración, y extraer por último el mensaje en su relación con nuestra experiencia para integrarlo en nuestros conocimientos previos (Fraca 2003; Corral,1997; Pinzas, 1995).

Conceptualización a la que subyacen habilidades que también se pondrían en juego en la elaboración de la Pirámide biográfica y el Mapa conceptual.

Finalmente, de la discusión de estos resultados fluye que, los alumnos del Colegio Antares – CPAL entre el 1° a 4° de secundaria, colectivamente tienen un nivel relativamente inferior a la media y que, si bien no han logrado un nivel de organización de la información para comprender con cierta facilidad los textos escritos (comprensión lectora), se encuentran en proceso de lograrlo ya que evidencian un mejor nivel de actuación en las primeras fases de este proceso, como la selección de ideas principales o conceptos y elaboración de subtópicos (epígrafes).

CAPÍTULO V

RESUMEN Y CONCLUSIONES

5.1 Resumen

El tipo de estudio es correlacional y descriptivo con un diseño transversal. La muestra estuvo constituida por 82 estudiantes, de ellos 23 mujeres y 59 varones, que cursaban del 1° al 4° año de secundaria. Se estableció por separado los niveles característicos de rendimiento de la muestra en la Comprensión lectora y en los citados organizadores gráficos así como en los componentes del proceso de estos. Finalmente, se estableció la relación de la Comprensión lectora con la Pirámide biográfica, el Mapa semántico y el Mapa conceptual. Los instrumentos utilizados fueron el subtest de Comprensión de textos de la batería Prolec-SE (Ramos y Cuetos, 1999), y un Cuestionario semiestructurado y de respuesta

abierta, compuesto por cuatro lecturas que permiten evaluar la elaboración de los Organizadores Gráficos Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, construido por las autoras del estudio.

El análisis estadístico se realizó con los datos de las variables transformados a una escala vigesimal (0-20) para facilitar la comparación de los resultados. Estos indican que la comprensión lectora es de un nivel ligeramente inferior a diez que es la media teórica de la escala vigesimal y que ni el sexo ni el grado de estudios se relacionan con esta performance. Por otro lado, en la Pirámide biográfica el rendimiento es inferior al referido promedio teórico vigesimal, de semejante manera lo son los promedios vigesimales de los componentes de su proceso, el Subrayado de ideas principales y la Identificación de subtópicos. Asimismo, el sexo no se asocia con estos rendimientos pero si el grado o año de estudios pero de manera no uniforme.

El rendimiento es muy inferior al promedio vigesimal teórico en el Mapa semántico y el Mapa conceptual, mucho más en este último, no asociándose el sexo con estas performances, pero sí el grado académico con la del Mapa semántico aunque de manera heterogénea. Además, el sexo influye en uno de los componentes del proceso de elaboración de estos organizadores, el Subrayado de conceptos en tanto que el grado de estudio influye en este mismo componente y en el de Subtópicos. Por último se halla una relación estadística significativa entre la Comprensión lectora y los organizadores gráficos Pirámide biográfica y Mapa conceptual.

Palabras clave: Comprensión lectora, Organizadores gráficos, Pirámide biográfica, Mapa semántico, Mapa conceptual, Dificultades de aprendizaje.

5.2. Conclusiones

1. Los alumnos varones y mujeres con dificultades de aprendizaje en la lectura que cursan estudios en el Colegio Antares-CPAL no se diferencian en el nivel de comprensión lectora, que es ligeramente inferior al promedio diez en escala vigesimal.

2. Los alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura que cursan del 1° al 4° de secundaria en el Colegio Antares-CPAL no se diferencian en el nivel de comprensión lectora, que es ligeramente inferior al promedio diez en escala vigesimal.

3. Los alumnos varones y mujeres con dificultades de aprendizaje en la lectura que estudian en el Colegio Antares-CPAL no se diferencian en el rendimiento promedio en la elaboración del organizador gráfico Pirámide biográfica, que es inferior al promedio diez en escala vigesimal, y tampoco en sus promedios inferiores a diez en la escala vigesimal, en las variables de proceso Subrayado de ideas principales y la Identificación de subtópicos.

4. Los alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura que cursan del 1° al 4° de secundaria en el Colegio Antares - CPAL no se diferencian en el

rendimiento promedio en la elaboración del organizador gráfico Pirámide biográfica, que es inferior al promedio diez en escala vigesimal; pero sí se diferencian, aunque no uniformemente, en sus promedios inferiores a diez en escala vigesimal, en las variables de proceso Subrayado de ideas principales e Identificación de subtópicos.

5. Los alumnos varones y mujeres con dificultades de aprendizaje en la lectura que estudian en el Colegio Antares - CPAL no se diferencian en el rendimiento promedio en la elaboración del organizador gráfico Mapa semántico y Mapa conceptual, que son muy inferiores, más el de Pirámide conceptual, al promedio diez en escala vigesimal. Estos alumnos tampoco se diferencian en sus rendimientos, inferiores al promedio diez en escala vigesimal, en las variables de proceso Subrayado de conceptos, Conceptos relevantes y Subtópicos.

6. Los alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura que cursan del 1° al 4° de secundaria en el Colegio Antares-CPAL se diferencian en el rendimiento promedio en la elaboración del organizador Mapa semántico pero no en el rendimiento promedio en el Mapa conceptual, siendo ambos promedios muy inferiores, más en Mapa conceptual, al promedio diez en escala vigesimal. También se diferencian, pero de manera no uniforme, en dos de las variables de proceso: el Subrayado de conceptos y en Subtópicos.

7. En los alumnos con dificultades de aprendizaje varones y mujeres que cursan del 1° al 4° de secundaria se relacionan de manera significativa pero

baja, la Comprensión lectora con las estrategias de organización de la información Pirámide biográfica y mapa conceptual, no encontrándose esta relación con el Mapa semántico.



RECOMENDACIONES

1. Que, se incluya al último año de estudios de la educación secundaria del colegio Antares - CPAL en un estudio que busque analizar su impacto a la vista de los resultados esta investigación.

2. Que, una síntesis de los resultados de esta investigación sea puesta en conocimiento de los docentes y especialistas del colegio Antares-CPAL y en general de los profesionales del CPAL para su análisis y discusión.

3. Que, se capacite a los especialistas del colegio Antares-CPAL no sólo en métodos cuantitativos sino también cualitativos para un mejor análisis del proceso de la comprensión lectora en los alumnos y del proceso de elaboración de los organizadores gráficos como estrategias de organización de la información para mejorar dicha comprensión.

4. Que, se estudie el replanteamiento de los procesos y metodología aplicada en la enseñanza de los organizadores gráficos, específicamente en la Pirámide biográfica y el Mapa conceptual, que se asienta fundamentalmente en la práctica, en busca de obtener mejores resultados en la comprensión de lectura de los alumnos del colegio Antares - CPAL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARECIDO, DOS SANTOS (2008). La enseñanza de las ciencias con un enfoque integrador a través de actividades colaborativas, bajo el prisma de la teoría del aprendizaje significativo con el uso de mapas conceptuales y diagramas para actividades demostrativo-interactivas-ADI. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Burgos, España.
- AUSUBEL, NOVAK, y HANESIAN (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- ANASTASI, y URBINA (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- BENGOECHEA, P. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BELTRÁN, J. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- BRAVO, L. (1991). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Universitaria.
- BUZAN, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente. Barcelona: Urano.
- CANALES, G. (2007). *Comprensión lectora y problemas de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Lima: Concytec.
- CARRANZA, CELAYA, HERRERA y CAREZZANO (2000). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. Vol. 6, Núm. 1, 2004. Universidad de Córdova.
- CARRASCO, J. B. (1998). *Cómo aprender mejor*. Estrategias de aprendizaje. Madrid, España: Rialp.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Madrid: Edelvives.
- CASANOVA, N (2001). Leer en facultad: procedimientos, técnicas e instrumentos. Recuperado el 15 de abril de 2009.
- CASTELLÓ y MONEREO (1998). Las estrategias de aprendizaje. ¿Sirven las técnicas para aprender a aprender? *Infancia y aprendizaje*. N° 88, 21-38.
- CLARK-CARTER (2002). *Investigación cuantitativa en psicología*. México: Oxford.
- COLEGIO ANTARES (2008). *Metodología Antares*. Lima: CPAL.
- COLL, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Biblioteca del Aula.

- COLL, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. Cuadernos de Pedagogía, No. 139, Julio-Agosto: 7-16
- CONDEMARÍN, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. En Lectura y Vida. Año 21, pp.26 - 35.
- CORRAL, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Didáctica, 9, 67-94 Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 21 de mayo del 2009.
- CUETOS, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Praxis.
- DE CORTE (2002). Aprendizaje apoyado en el computador: Una perspectiva a partir de la investigación acerca del aprendizaje e instrucción (En línea). Recuperado el 26 de julio del 2009.
- DELCLAUX y SEOANE (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- DUBOIS, M. (1994). *El Proceso de la Lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aiken.
- EDITORIAL SANTILLANA (2001). *Huellas 1. Estudios Sociales*. Lima.
- EDITORIAL SANTILLANA (2002). *Huellas 2. Estudios Sociales*. Lima.
- FERNANDEZ y GARCÍA (1995). *Las técnicas de estudio en la educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- FLAVELL, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- FRACA, L. (2003). *Pedagogía Integradora en el Aula*. Caracas. El Nacional
- GAGNÉ, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor.
- GALLI, I. (2009). Experiencia en Canadá. *Filosofía de la educación: Inclusión en la Educación*. Recuperado el 5 de marzo del 2009.
- GARCÍA, Gil, y RODRÍGUEZ (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla Hespérides.
- GARCIA y GONZÁLES (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid. EOS.
- GARCÍA, J. (1998). Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. En Santiuste, V. y Beltrán, J. (1998). *Dificultades de aprendizaje (17-46)*. Madrid. Síntesis.

- GONZÁLES MOREYRA, R. (2001). *Temas de psicología cognitiva*. Lima. CEDEIS.
- GONZÁLES, O. (1993). Efectos de la consistencia del conocimiento previo sobre la retención y comprensión de información textual nueva en PRE-adolescentes de diversos estratos sociales. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Lima, Perú.
- GOODMAN, K. (1970). Behind the eye. What happens in reading. En K. Goodman, & O. Niles (Eds.). *Reading process and program*. (pp. 470-495). Urbana II. National Council of Teachers of English.
- GOODMAN, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, siglo XXI.
- GUARDIAN, B. (2004). El uso de mapas conceptuales como técnica de aprendizaje en la algoritmia. *Actas de la Primera Conferencia Internacional sobre Mapas Conceptuales, Pamplona, España*. Recuperado el 26 de Mayo del 2009.
- HERNÁNDEZ y DÍAZ (2000). La utilización de las nuevas tecnologías para la búsqueda de bibliografía básica sobre las dificultades en el aprendizaje escolar N° 15. *Revista de medios y educación*. Recuperado el 21 de Mayo del 2009.
- HEMLICH y PITTELMAN (1990). *Los mapas semánticos*. Estrategias de aplicación en el aula. Madrid: Visor/MEC.
- HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y BAPTISTA (2003). *Metodología de la Investigación* (3ra. Edición). México: Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ y DÍAZ (2000). La utilización de las nuevas tecnologías para la búsqueda de bibliografía básica sobre las dificultades en el aprendizaje escolar. N° 15 revista píxel-bit. *Revista de medios y educación*.
- IRAIZOS SANZOL, y GONZÁLES GARCÍA (2003). El mapa conceptual. Un instrumento apropiado para comprender textos expositivos. Recuperado el 25 de mayo 2009.
- JIMENEZ y ORTIZ (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis
- KIRK, S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton-Mifflin.
- KOLB, RUBLIN y MCINTIRE (1977). *Psicología de las Organizaciones*. México. Prentice Hall.
- LABINOWICZ, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza*. México. Fondo Educativo Interamericano.

- MARAFIOTI, MEDINA y BALMAYOR (1997). *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Eudeba,
- MARTÍNEZ, R.; GALÁN, F. (2000). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Iberpsicología*: 5.2.2. Recuperado el 10 de enero de 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2004). Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Documento de trabajo 6, UMC.
- MONEREO, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13, Vol. 5(3), 497-534. Recuperado el 26 de enero de 2008.
- MONTANE, BECERRA, CRUZ, GILDEMEISTER, PACHECO, TAPIA, VERGARAY (2003). Como rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática. Ministerio de Educación.
- MONTES, I. (1999). Constructivismo pedagógico y evaluación en el aula. En *Agenda Educativa, N° 11*. (En línea). [06 junio 2003].
- NOVAK, J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 215-228.
- ONTORIA, A. (2004). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.
- ONTORIA, BALLESTEROS, CUEVAS, GIRALDO, MARTÍN, MOLINA, RODRÍGUEZ y VÉLEZ (1994). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.
- PALACIOS, COLL y MARCHESI (1986). Desarrollo psicológico y procesos educativos, en Palacios, Marchese, y Coll, (comps). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- PALOMINO, L. (1999). Aprendizaje cooperativo. *Revista Peruana de Psicología*, Año 4, Vol. 4, N° 7.
- PINZÁS, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- POLIT y HUNGLER (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México. Mc Graw Hill.

- PUENTE, A. (1996). *Cognición y aprendizaje*. Madrid. Pirámide.
- RAMOS y CUETOS (1999). *Evaluación de los Procesos Lectores*. PROLEC-SE. Madrid. TEA Ediciones.
- RAMOS, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual. Una reflexión sobre la práctica. *Revista ibero americana de Educación*. OIE. No 34. Enero – Abril. Recuperado el 10 abril del 2009.
- REÁTEGUI, N. (1999). El constructivismo. La dimensión individual y sociocultural. Lima, Perú. CEDHUM.
- RESSIA, L. y MUÑOZ, A. (2006). La lectura en la sala de clases. Leer para estudiar. Recuperado el 21 de Mayo del 2009.
- ROJAS, E. (2007). El uso de organizadores gráficos para el desarrollo de la comprensión lectora. IV Encuentro Internacional por la lectura y escritura. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, 1, 2, y 3 de agosto. Recuperado el 26 de Mayo del 2009.
- ROMERO, R. (2000). Dos formas de uso de Mapa Conceptual para mejorar la comprensión de información textual científica básica (2000). Tesis de Maestría no publicada, Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Lima Perú.
- RUMELHART, D. (1984). En José Ignacio Pozo (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- RUMELHART, D. (1984). En Skwan, A. y Ko, E. (2000). Problem-based learning and conceptual change. Recuperado el 6 de febrero de 2008
- SALAS PARRILLA, M (1992). Técnicas de estudio para enseñanzas medias. Universidad. Madrid: Alianza.
- SANCHEZ, D. (1988). *La aventura de leer*. Lima: Editorial Salesiana.
- SANTILLÁN y RAFFO (1998). Reflexiones acerca del constructivismo y su aplicación en el aula. *Revista Peruana de Psicología*, Año 3, Vol. 3, N° 6: 253-276.
- SAMBUCETI, P. (2006). Manual Teorías y estrategias de aprendizaje. Colegio Antares – CPAL.
- SERIO, A. (1997). Mapas conceptuales y condiciones instruccionales. Tesis doctoral no publicada, Universidad de la Laguna. Tenerife: España.
- SIERRA, R. (1991). Diccionario práctico de estadística y técnicas de investigación científica. Madrid. Paraninfo.

- TRAHTEMBERG, L. (2008). Suecia privatiza la gestión educativa. Centro de estudios de ingeniería de sistemas. Universidad Señor de Sipán – Chiclayo. Recuperado el 21 de Mayo del 2009.
- TRIANES y RÍOS, (2005). *Modelos cognitivos de aprendizaje escolar* En: Trianes, M. y Gallardo, J. (2005). *Psicología de la educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*. Madrid. Pirámide.
- VAN DIJK y KINTSCH (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic. XI, 418 pages. 0127120505. Location Dallas SIL Library 401.41 D575s.
- VALLE-ARIAS, GONZÁLES, BARCA y NÚÑEZ (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*. PUCP, Vol. XIV (1), 3-34.
- VELARDE y CANALES (2008). *La lectura en el Perú: Drama y Esperanza*. Lima: Editorial Universitaria, Universidad Enrique Guzmán y Valle.
- WESTBURY, WILENSKY, RESNICK y DENNETT (2001). *¿Sabemos cómo se aprende?* Nuevos enfoques sobre el aprendizaje. Ministerio de Educación del Perú: Gráfica Técnica.
- WEINSTEIN y MAYER (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. En M.C. Wittrock, (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (315-327) New York, MacMillan.

APÉNDICE

ANEXO 1

 PRUEBA DE ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN
I - II DE SECUNDARIA
III Nivel

Nombre:

Grado: Sección:

Fecha: Edad:

I. Luego de leer la lectura realiza las indicaciones que se te proponen:

- Subraya los conceptos de cada párrafo.
- Selecciona los conceptos más importantes del texto.
- Anota al margen los sub tópicos del tema.

GRECIA ARCAICA

Huellas 1. Estudios Sociales Santillana. 2002

Alrededor del año 1200 a.C., los dorios y los jonios se establecieron en el territorio griego. De los cuatrocientos años siguientes conocemos muy poco, por eso se denomina a esta etapa como **edad oscura**. Sin embargo, sabemos que durante este periodo aparecieron las *polis* (ciudades), se organizaron los pueblos y se fueron desarrollando las costumbres y tradiciones griegas.

Grecia: una unidad cultural

El difícil medio geográfico griego hizo que las comunidades estuvieran aisladas. Por eso se dice que la unidad griega fue sólo cultural y no política. En otras palabras, en la Antigüedad nunca existió un estado común para todos los griegos, ni un país llamado Grecia. Fueron los romanos, siglos más tarde, quienes llamaron “griegos” a los habitantes de las costas del mar Egeo.

Sin importar el dialecto que hablaran, los griegos se llamaban así mismos **helenos**, pues se consideraban descendientes de un ser legendario llamado Heleno. Por eso la Grecia de esa época se conoce como **Hélade**. La Hélade fue, entonces, un **mundo cultural** y no un Estado, porque los griegos estaban organizados en muchas polis distintas.

Hubo muchos elementos que permitieron a los griegos sentirse miembros de una misma cultura. Ellos creían en los mismos **mitos** – que les permitían compartir un pasado común – y tenían los mismos **dioses**.

A pesar de que hablaron varios dialectos, los griegos tenían una **lengua en común** que les permitía comunicarse entre sí, y un mismo sistema de escritura que servía para difundir las tradiciones.

Otros elementos comunes a toda la Hélade fueron una **organización política** parecida, el desarrollo de la **filosofía** y la ciencia y los **Juegos Olímpicos**, que reunían cada cuatro años a los atletas griegos.

¿Cómo y por qué surgió la polis?

La edad oscura fue una época muy inestable. Por eso, los griegos decidieron empezar a agruparse en busca de protección. De esta unión entre los pueblos nació la polis.

Generalmente, estas pequeñas comunidades se unificaron alrededor de sitios ubicados en la cima de una colina. Allí construyeron un edificio muy seguro, llamado **acrópolis**, que servía de refugio en caso de peligro y como residencia de las autoridades y de las familias más poderosas. También fue un lugar sagrado, pues allí se encontraban los templos consagrados al dios o diosa predilecta.

Más que una ciudad en el sentido moderno, la **polis** era una **comunidad de personas**. Cada polis era un estado autónomo que abarcaba una ciudad y los campos vecinos, por lo que tenía una economía autosuficiente.

Las polis tenían sus propias reglas de conducta organización y forma distribuir el poder entre los miembros de la comunidad. Los problemas de la comunidad se discutían y resolvían en el **ágora**, que era una plaza pública en el centro de la ciudad a la que podían acudir todos los hombres libres.

Al principio, las distintas polis griegas estuvieron gobernadas por **reyes** (*basileus*) elegidos entre los nobles. El rey era juez, legislador y jefe del ejército. Lo ayudaba un **consejo de ancianos**, integrados por los representantes más destacados de las **familias nobles**.

Los **nobles** tenían las mejores tierras y los rebaños más numerosos. Al principio, los nobles eran los hombres o familias con prestigio reconocido ante el pueblo. Posteriormente, empezaron a decir que tenían una diferencia de sangre o de posición, afirmando que contaban con un antepasado divino o heroico.

II. De los conceptos subrayados selecciona los más importantes al tema y realiza un listado.

1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

III. Con los conceptos obtenidos y con aquellos que creas relevantes elabora un mapa semántico y luego un mapa conceptual.

- Elabora un mapa semántico.
- Elabora un mapa conceptual con los conceptos obtenidos de la lectura.

ANEXO 2

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
ORGANIZACIÓN:
MAPA SEMÁNTICO Y MAPA CONCEPTUAL**

Lectura : Grecia Arcaica
Grados : Primero – Segundo secundaria

I. Luego de leer la lectura realiza las indicaciones que se te proponen:

GRECIA ARCAICA

Huellas 1. Estudios Sociales Santillana. 2002

- Subraya los conceptos de cada párrafo. (puntaje total 96)

Se da un punto por cada concepto mencionado en la lista, no se consideran los conceptos repetidos.

En el listado de conceptos, se deben considerar como válidos cualquiera de los conceptos en negrita.

Nº	Conceptos	Nº	Conceptos
1	1 200 años a C.	19	Política
2	Dorios	20	Antigüedad
3	Jonios	21	Estado común
4	Territorio griego	22	Griegos
5	Cuatrocientos años	23	Romanos
6	Etapas	24	Habitantes
7	Edad oscura	25	Costas
8	Periodo	26	Mar Egeo
9	Polis o (ciudades)	27	Dialecto
10	Pueblos	28	Descendiente
11	Costumbres	29	Ser legendario
12	Tradiciones griegas	30	Helenos
13	Grecia	31	Heleno
14	Comunidades aisladas	32	Hélade
15	Unidad cultural	33	Mundo cultural
16	Unidad griega	34	Estado
17	Medio geográfico griego	35	Elementos comunes
18	Cultural	36	Cultura

Nº	Conceptos	Nº	Conceptos
37	Mitos	67	Ciudad
38	Pasado común	68	Campos vecinos
39	Dioses	69	Economía autosuficiente
40	Lengua común	70	Reglas de conducta
41	Sistema de escritura	71	Organización
42	Tradiciones	72	Distribuir poder
43	Organización política	73	Poder
44	Filosofía	74	Miembros de la comunidad
45	Ciencia	75	Problemas
46	Juegos Olímpicos	76	Ágora
47	Cuatro años	77	Plaza pública
48	Atletas griegos	78	Centro de ciudad
49	Época	79	Acudir
50	Unión	80	Hombres libres
51	Pequeñas comunidades	81	Polis griegas
52	Cima	82	Reyes o (Basileus)
53	Colina	83	Nobles
54	Edificio	84	Juez
55	Acrópolis	85	Legislador
56	Refugio	86	Jefe de ejército
57	Peligro	87	Consejo de ancianos
58	Residencia	88	Familias nobles
59	Autoridades	89	Mejores tierras
60	Familias poderosas	90	Rebaños
61	Lugar sagrado	91	Hombres
62	Templos consagrados	92	Familias con prestigio
63	Diosa predilecta	93	Pueblo
64	Comunidad	94	Antepasado divino
65	Personas	95	Heroico
66	Estado autónomo	96	Grecia Arcaica

- Selecciona los conceptos más importantes del texto. (puntaje 20)

1	PERIODO	11	PLAZA PÚBLICA
2	1200 a C.	12	REFUGIO
3	EDAD OSCURA	13	RESIDENCIA
4	HELADE	14	TEMPLO CONSAGRADO
5	GRECIA ARCAICA	15	ESTADO AUTÓNOMO
6	CIUDADES	16	ORGANIZACIÓN SOCIOPOLÍTICA
7	POLIS	17	ECONOMÍA AUTOSUFICIENTE
8	PEQUEÑAS COMUNIDADES	18	REYES
9	ACRÓPOLIS	19	NOBLES
10	AGORA	20	CONSEJO DE ANCIANOS

- Anota al margen los sub tópicos del tema. (puntaje 20)

Nº	Párrafos	Sub tópicos
1	Alrededor del año 1200 a.C., los dorios y los jonios se establecieron en el territorio griego. De los cuatrocientos años siguientes conocemos muy poco, por eso se denomina a esta etapa como edad oscura . Sin embargo, sabemos que durante este periodo aparecieron las <i>polis</i> (ciudades), se organizaron los pueblos y se fueron desarrollando las costumbres y tradiciones griegas.	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa griega: Edad oscura • Organización griega: Polis
2	Grecia: una unidad cultural El difícil medio geográfico griego hizo que las comunidades estuvieran aisladas. Por eso se dice que la unidad griega fue sólo cultural y no política. En otras palabras, en la Antigüedad nunca existió un estado común para todos los griegos, ni un país llamado Grecia. Fueron los romanos, siglos más tarde, quienes llamaron “griegos” a los habitantes de las costas del mar Egeo.	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunidades aisladas • Unidad cultural. • Habitantes de costas de Mar Egeo: Griegos
3	Sin importar el dialecto que hablaran, los griegos se llamaban así mismos helenos , pues se consideraban descendientes de un ser legendario llamado Heleno. Por eso la Grecia de esa época se conoce como Hélade . La Hélade fue, entonces, un mundo cultural y no un Estado, porque los griegos estaban organizados en muchas polis distintas.	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominados Helenos. • Hélade: Mundo cultural
4	Hubo muchos elementos que permitieron a los griegos sentirse miembros de una misma cultura. Ellos creían en los mismos mitos – que les permitían compartir un pasado común – y tenían los mismos dioses .	<p>Características comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitos • Religión: varios Dioses
5	A pesar de que hablaron varios dialectos, los griegos tenían una lengua en común que les permitía comunicarse entres sí, y un mismo sistema de escritura que servía para difundir las tradiciones. Otros elementos comunes a toda la Hélade fueron una organización política parecida, el desarrollo de la filosofía y la ciencia y los Juegos Olímpicos , que reunían cada cuatro años a los atletas griegos.	<p>Características / Elementos en común:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Organización Política • Filosofía • Ciencias • Juegos Olímpicos

Nº	Párrafos	Sub tópicos
6	¿Cómo y por qué surgió la polis? La edad oscura fue una época muy inestable. Por eso, los griegos decidieron empezar a agruparse en busca de protección. De esta unión entre los pueblos nació la polis.	Desarrollo de Polis: <ul style="list-style-type: none"> • Unión de pueblos • Época inestable • Surgió polis
7	Generalmente, estas pequeñas comunidades se unificaron alrededor de sitios ubicados en la cima de una colina. Allí construyeron un edificio muy seguro, llamado acrópolis , que servía de refugio en caso de peligro y como residencia de las autoridades y de las familias más poderosas. También fue un lugar sagrado, pues allí se encontraban los templos consagrados al dios o diosa predilecta.	Unificación de comunidades Griegas. Surgimiento de Acrópolis: <ul style="list-style-type: none"> • Refugio, • Residencia de autoridades. • Lugar sagrado.
8	Más que una ciudad en el sentido moderno, la polis era una comunidad de personas . Cada polis era un estado autónomo que abarcaba una ciudad y los campos vecinos, por lo que tenía una economía autosuficiente.	Características de las Polis: <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de personas. • Estado autónomo. • Abarcaba ciudad y campo. • Economía autosuficiente.
9	Las polis tenían sus propias reglas de conducta organización y forma distribuir el poder entre los miembros de la comunidad. Los problemas de la comunidad se discutían y resolvían en el ágora , que era una plaza pública en el centro de la ciudad a la que podían acudir todos los hombres libres.	Organización Polis: <ul style="list-style-type: none"> • Reglas de conducta. • Distribución de poder. • Plaza pública: Ágora
10	Al principio, las distintas polis griegas estuvieron gobernadas por reyes (<i>basileus</i>) elegidos entre los nobles. El rey era juez, legislador y jefe del ejército. Lo ayudaba un consejo de ancianos , integrados por los representantes más destacados de las familias nobles .	Organización Política: <ul style="list-style-type: none"> • Reyes (<i>basileus</i>), juez, legislador, jefe de ejército. • Consejo de ancianos. • Familias nobles.

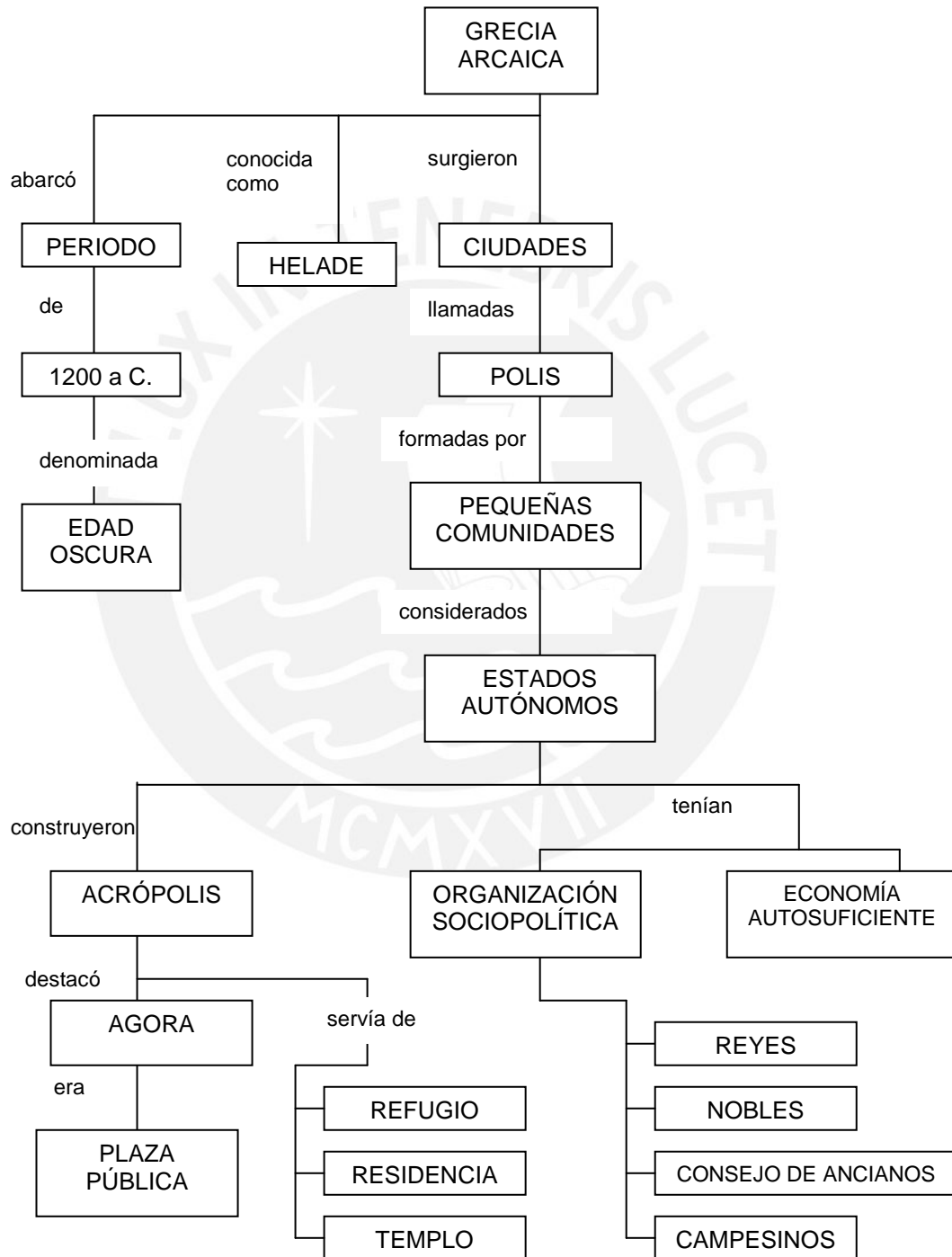
Nº	Párrafos	Sub tópicos
11	<p>Los nobles tenían las mejores tierras y los rebaños más numerosos. Al principio, los nobles eran los hombres o familias con prestigio reconocido ante el pueblo.</p> <p>Posteriormente, empezaron a decir que tenían una diferencia de sangre o de posición, afirmando que contaban con un antepasado divino o heroico.</p>	<p>Nobles:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hombres de familia con prestigio. Dueños de grandes tierras y rebaños. Antepasado divino – heroico.

II. Con los conceptos obtenidos y con aquellos que creas relevante elabora un mapa semántico y luego un mapa conceptual.

- Elabora un mapa semántico (puntaje 36)

<u>ETAPA DE DESARROLLO</u>	<u>ASPECTO HISTÓRICO</u>
<p>1200 a C. → Dorios – Jonios</p> <p>800 a. C. → Edad oscura. Periodo Polis</p>	<ul style="list-style-type: none"> Época inestable Comunidades aisladas Unidad cultural “Llamados Griegos” por Romanos. Habitaron Costas del Mar Egeo: Helenos. Helenos descendientes de Heleno (Ser Legendario). Organizados en Polis.
<p><u>CARACTERÍSTICAS</u></p> <p>Presencia de elementos comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mitos Dioses Lengua Sistema de escritura Organización Política Filosofía Ciencia Deporte: Juegos Olímpicos. 	<p><u>DESARROLLO</u></p> <p>Surgimiento de polis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Unión de pueblos organizados. Construyeron edificios: <i>Acrópolis</i> sirvió de : Refugio Residencia de Familias poderosas y autoridades. Lugar sagrado, o Templos consagrados a los Dioses. <i>Ágora</i>: Plaza pública. Estado Autónomo Abarcó ciudad y campos vecinos. Economía autosuficiente. Organización Social: Rey Consejo de ancianos Familia de Nobles Campesinos o Artesanos

- Elabora un mapa conceptual con los conceptos obtenidos de la lectura. (puntaje total 45).
Considerar 21 puntos por conceptos, por conectores 15 puntos.
Por jerarquía de conceptos se dará puntos 9 puntos.



ANEXO 3

 PRUEBA DE ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN
 III - IV DE SECUNDARIA
 III Nivel

Nombre:

Grado: Sección:

Fecha: Edad:

I. Luego de leer la lectura realiza las indicaciones que se te proponen:

- Subraya los conceptos de cada párrafo.
- Selecciona los conceptos más importantes del texto.
- Anota al margen los sub tópicos del tema.

FORTALECIENDO LA AUTOESTIMA

Huellas 3. Estudios Sociales Santillana. 2001

¿Qué es la autoestima?

Cada uno tiene alguna idea acerca de quién es, de aquello que lo hace único, que se denomina autoconcepto. Esa percepción acerca de nosotros mismos no es una fantasía: es la base sobre la cual se construye nuestra conducta.

Todos hacemos permanentemente una evaluación de nosotros mismos y nos probamos o desaprobamos. Ello está relacionado con la evaluación que las otras personas hacen sobre cada uno de nosotros.

En la adolescencia, como resultado del inicio de interacciones cada vez más profundas y con más personas, esa evaluación se hace compleja. En la mayoría de ocasiones el resultado es satisfactorio y nos sentimos contentos con nosotros mismos, pero a veces no lo es y, entonces, nos sentimos mal.

La actitud que tenemos hacia nosotros mismos, y que es fruto de esas evaluaciones y valoración personales, se denomina autoestima.

La autoestima se construye como resultado de la percepción que cada uno tiene sobre su capacidad o **competencia*** para resolver situaciones. También depende de su sentido de **pertenencia** a un grupo, de su **seguridad** (física y emocional) y también de cuán respetada o reconocida es la identidad de cada uno.

Estilos al relacionarse con los demás.

Dependiendo de cómo nos sentimos con nosotros mismos, las personas solemos relacionarnos con los demás de diferentes maneras. Hay tres formas comunes de relación: la agresión, la pasividad y la aserción.

¿Funciona ser agresivo? Son ejemplos típicos de comportamiento agresivos la pelea, la acusación, la amenaza y, en general, todos aquellos comportamientos que signifiquen un agresión a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos.

El comportamiento agresivo suele aparecer como consecuencia de la cólera o la ira y de la incapacidad para autocontrolarse. En general la persona agresiva, o que se comporta agresivamente en un momento concreto, no suele sentirse satisfecha de sí misma; lo que consigue es que los demás no quieran tenerla cerca y que también, sean agresivos con ella.

¿Hay que ser pasivos? La persona pasiva no sabe expresar sus sentimientos ni defender sus derechos como persona. La persona pasiva por lo general no se siente satisfecha, ya que no consigue decir lo que piensa o siente ni hace llegar su mensaje a los demás. Suele sentirse insegura, poco aceptada y poco tenida en cuenta por los demás.

¿Es mejor ser asertivos? Se define la asertividad como aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar, o no considerar los derechos de los demás.

En la práctica, esto supone el desarrollo de la capacidad para:

- Expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin generar ni sentir vergüenza.
- Distinguir las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada.
- Defenderse, sin agresión ni pasividad, frente a la conducta poco cooperadora o inapropiada de los demás. Así, pues, la asertividad no implica ni pasividad ni agresividad.

La habilidad para ser asertivo proporciona dos importantes beneficios: por un lado, incrementa el autorrespeto, la confianza y seguridad en uno mismo, y por otro, mejora la aceptación y el respeto de los demás, en el sentido de que se reconoce la propia capacidad para afirmar los derechos personales.

La ventaja de aprender y practicar comportamientos asertivos es que se hace llegar a los demás los mensajes, expresando opiniones y mostrando consideración, y se consiguen sentimientos de seguridad y el reconocimiento social. Sin duda, el comportamiento asertivo ayuda a mantener una alta autoestima.

Para aprender a ser asertivos es imprescindible tener bien claro el hecho de que, por lo general, ni el estilo agresivo ni el pasivo sirve para conseguir los objetivos deseados.

Las habilidades sociales

Los dos cambios más notables de la conducta social en el periodo final de la adolescencia son la ampliación y diferenciación de los grupos con los cuales se asocia el individuo, y la dirección hacia inquietudes sociales más serias.

El adolescente joven tiene tres mundos sociales que para él tienen casi la misma importancia. El primer mundo es su **familia**: muchos de los contactos de grupo en el trabajo y en el juego se realizan con los padres, hermanos y otros parientes. La **escuela** proporciona al adolescente joven el segundo mundo social, mientras que el tercero es un pequeño mundo cerrado de **amistad íntima** con una o dos personas de su propio sexo, a quienes considera sus mejores amigos, con quienes se asocia en muchas actividades y con quienes comparte sus ideas, esperanza y preocupaciones.

La ampliación de los "mundos sociales" del adolescente hace que éste requiera cada vez más de algunas habilidades sociales para poder relacionarse asertivamente y fortalecer su autoestima.

II. Con los conceptos subrayados selecciona los más importantes al tema y realiza un listado.

1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

III. Con los conceptos obtenidos y con aquellos que creas relevantes elabora un mapa semántico y luego un mapa conceptual.

- Elabora un mapa semántico.
- Elabora un mapa conceptual con los conceptos obtenidos de la lectura.

ANEXO 4

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN: MAPA SEMÁNTICO Y MAPA CONCEPTUAL

Lectura : Fortaleciendo la Autoestima
Grados : Tercero - Cuarto de secundaria

I.- Luego de leer la lectura realiza las indicaciones que se te proponen:

FORTALECIENDO LA AUTOESTIMA

Huellas 3. Estudios Sociales Santillana. 2001

- Subraya los conceptos de cada párrafo. (puntaje total 123)

Se da un punto por cada concepto mencionado en la lista, no se consideran los conceptos repetidos.

En el listado de conceptos, se deben considerar como válidos cualquiera de los conceptos en negrita.

Nº	Conceptos	Nº	Conceptos
1	Autoestima	20	Pertenecer
2	Autoconcepto	21	Grupo
3	Percepción personal	22	Seguridad (física – emocional)
4	Nosotros mismos	23	Identidad
5	Fantasía	24	Formas comunes
6	Base	25	Relación
7	Evaluación	26	Agresión
8	Otras personas	27	Pasividad
9	Nosotros	28	Aserción
10	Adolescencia	29	Agresivos
11	Interacciones	30	Pasivos
12	Personas	31	Asertivos
13	Actitud	32	Ejemplos típicos
14	Valoración personal	33	Comportamientos agresivos
15	Conducta	34	Pelea
16	Evaluaciones	35	Acusación
17	Capacidad	36	Amenaza
18	Competencia	37	Comportamiento
19	Resolver	38	Agresión

Nº	Conceptos	Nº	Conceptos
39	Sentimientos	81	Mensajes
40	Cólera	82	Opinión
41	Ira	84	Reconocimiento social
42	Incapacidad de autocontrolarse	85	Mantener
43	Persona agresiva	86	Alta autoestima
44	Persona pasiva	87	Aprender
45	Expresar sentimientos	88	Ser asertivos
46	Defender	89	Estilo agresivo
47	Derechos	90	Estilo Pasivo
48	Decir	91	Conseguir
49	Mensaje	92	Objetivos deseados
50	Asertividad	93	Habilidades sociales
51	Habilidad personal	94	Conducta social
52	Opiniones	95	Periodo final
53	Pensamientos	96	Adolescencia
54	Momento oportuno	97	Grupos
55	Forma adecuada	98	Individuo
56	Negar	99	Dirección
57	Considerar	100	Inquietudes sociales
58	Derechos	101	Adolescente joven
59	Desarrollo	102	Tres mundos sociales
60	Deseos positivos	103	Primer mundo
61	Deseos negativos	104	Familia
62	Forma eficaz	105	Escuela
63	Menospreciar	106	Amistad íntima
64	Generar	107	Contactos
65	Sentir vergüenza	108	Trabajo
66	Distinguir	109	Juego
67	Ocasiones	110	Padres
68	Expresión personal	111	Hermanos
69	Cooperar	112	Parientes
70	Habilidad	113	Segundo mundo social
71	Importantes beneficios	114	Tercero
72	Autorrespeto	115	Pequeño mundo
73	Confianza	116	Propio sexo
74	Seguridad	117	Mejores amigos
75	Aceptación	118	Muchas actividades
76	Respeto	119	Ideas
77	Derechos personales	120	Esperanza
78	Aprender	121	Preocupaciones
79	Practicar	122	Poder relacionarse
80	Comportamientos asertivos	123	Fortalecer su autoestima.

- Anota al margen los sub tópicos de cada párrafo (puntaje total: 17)

Nº	Párrafo	Sub tópico
1	<p>¿Qué es la autoestima?</p> <p>Cada uno tiene alguna idea acerca de quién es, de aquello que lo hace único, que se denomina autoconcepto. Esa percepción acerca de nosotros mismos no es una fantasía: es la base sobre la cual se construye nuestra conducta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de autoconcepto. • Percepción de nosotros mismos. • Base para construir nuestra conducta.
2	<p>Todos hacemos permanentemente una evaluación de nosotros mismos y nos probamos o desaprobamos. Ello está relacionado con la evaluación que las otras personas hacen sobre cada uno de nosotros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de nosotros mismos. Autopercepción. Heteropercepción.
3	<p>En la adolescencia, como resultado del inicio de interacciones cada vez más profundas y con más personas, esa evaluación se hace compleja. En la mayoría de ocasiones el resultado es satisfactorio y nos sentimos contentos con nosotros mismos, pero a veces no lo es y, entonces, nos sentimos mal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción positiva • Percepción negativa
4	<p>La actitud que tenemos hacia nosotros mismos, y que es fruto de esas evaluaciones y valoración personales, se denomina autoestima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de autoestima. • Actitud fruto de evaluaciones • Valoración personal.
5	<p>La autoestima se construye como resultado de la percepción que cada uno tiene sobre su capacidad o competencia* para resolver situaciones. También depende de su sentido de pertenencia a un grupo, de su seguridad (física y emocional) y también de cuán respetada o reconocida es la identidad de cada uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción / Formación de autoestima. • Autoestima resultado de percepción sobre capacidades. • Competencia para resolver algo. • Autoestima depende de sentido de pertenencia / seguridad.

Nº	Párrafo	Sub tópico
6	<p>Estilos al relacionarse con los demás.</p> <p>Dependiendo de cómo nos sentimos con nosotros mismos, las personas solemos relacionarnos con los demás de diferentes maneras. Hay tres formas comunes de relación: la agresión, la pasividad y la aserción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de relacionarse. Agresión Pasividad Aserción
7	<p>¿Funciona ser agresivo? Son ejemplos típicos de comportamiento agresivos la pelea, la acusación, la amenaza y, en general, todos aquellos comportamientos que signifiquen una agresión a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de comportamiento agresivo. • Comportamiento agresivo • Características de agresividad.
8	<p>El comportamiento agresivo suele aparecer como consecuencia de la cólera o la ira y de la incapacidad para autocontrolarse. En general la persona agresiva, o que se comporta agresivamente en un momento concreto, no suele sentirse satisfecha de sí misma; lo que consigue es que los demás no quieran tenerla cerca y que también, sean agresivos con ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de comportamiento agresivo. • Incapacidad de autocontrolarse. • Consecuencia de ser agresivos.
9	<p>¿Hay que ser pasivos? La persona pasiva no sabe expresar sus sentimientos ni defender sus derechos como persona. La persona pasiva por lo general no se siente satisfecha, ya que no consigue decir lo que piensa o siente ni hace llegar su mensaje a los demás. Suele sentirse insegura, poco aceptada y poco tenida en cuenta por los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características de persona pasiva: Inseguridad Persona no satisfecha.
10	<p>¿Es mejor ser asertivos? Se define la asertividad como aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar, o no considerar los derechos de los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de asertividad. • Habilidad personal. •
11	<p>En la práctica, esto supone el desarrollo de la capacidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin generar ni sentir vergüenza. • Distinguir las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada. • Defenderse, sin agresión ni pasividad, frente a la conducta poco cooperadora o inapropiada de los demás. Así, pues, la asertividad no implica ni pasividad ni agresividad. 	<p>Asertividad implica: Expresión de sentimientos, opiniones en momento oportuno.</p>

Nº	Párrafo	Sub tópico
11	La habilidad para ser asertivo proporciona dos importantes beneficios: por un lado, incrementa el autorrespeto, la confianza y seguridad en uno mismo, u por otro, mejora la aceptación y el respeto de los demás, en el sentido de que se reconoce la propia capacidad para afirmar los derechos personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficios de ser asertivos. • Incremento de: autorrespeto, confianza y seguridad.
12	La ventaja de aprender y practicar comportamientos asertivos es que se hace llegar a los demás los mensajes, expresando opiniones y mostrando consideración, y se consiguen sentimientos de seguridad y el reconocimiento social. Sin duda, el comportamiento asertivo ayuda a mantener una alta autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> • Ventajas del comportamiento asertivo • Comportamiento Asertivo ayuda a alta autoestima.
13	Para aprender a ser asertivos es imprescindible tener bien claro el hecho de que, por lo general, ni el estilo agresivo ni el pasivo sirve para conseguir los objetivos deseados.	<ul style="list-style-type: none"> • Se consigue objetivos al ser asertivos. • Ser asertivos permite conseguir objetivos.
14	<p>Las habilidades sociales</p> <p>Los dos cambios más notables de la conducta social en el periodo final de la adolescencia son la ampliación y diferenciación de los grupos con los cuales se asocia el individuo, y la dirección hacia inquietudes sociales más serias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta social en adolescencia. • Cambios de conducta social adolescente: Ampliación de grupos Diferenciación de los grupos.
15	El adolescente joven tiene tres mundos sociales que para él tienen casi la misma importancia. El primer mundo es su familia : muchos de los contactos de grupo en el trabajo y en el juego se realizan con los padres, hermanos y otros parientes. La escuela proporciona al adolescente joven el segundo mundo social, mientras que el tercero es un pequeño mundo cerrado de amistad íntima con una o dos personas de su propio sexo, a quienes considera sus mejores amigos, con quienes se asocia en muchas actividades y con quienes comparte sus ideas, esperanza y preocupaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Mundos sociales del adolescente: Familia Escuela Amistades íntimas
16	La ampliación de los "mundos sociales" del adolescente hace que éste requiera cada vez más de algunas habilidades sociales para poder relacionarse asertivamente y fortalecer su autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo social requiere de "Habilidades sociales"

- Realiza un listado de los conceptos que has seleccionado como más relevantes de la lectura (puntaje total 20).

1	Autoestima	11	Escuela
2	Autoconcepto	12	Amistades
3	Valoraciones personales	13	Asertividad
4	Percepción personal	14	Cólera / Ira
5	Resolver situaciones	15	Autocontrol
6	Seguridad física	16	Inseguridad
7	Seguridad emocional	17	Formas de relación
8	Conducta social	18	Agresión
9	Mundos sociales	19	Pasividad
10	Familia	20	Aserción

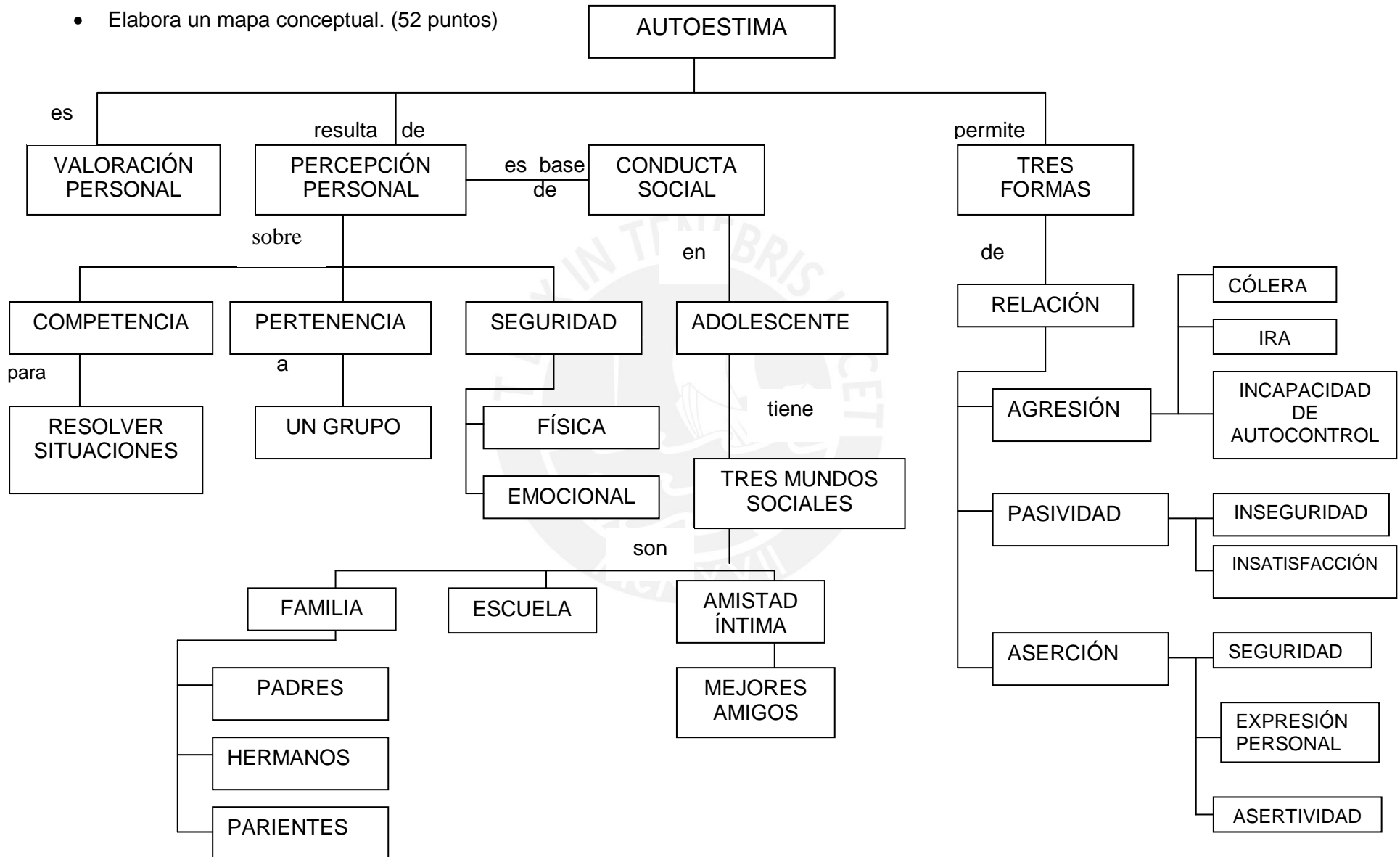
II.- Con los conceptos obtenidos y con aquellos que creas relevante elabora un mapa semántico y luego un mapa conceptual.

- Elabora un mapa semántico. (27 puntos)

Considerar un punto por cada frase o idea relacionada al tema.

<p style="text-align: center;"><u>DEFINICIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> AUTOCONCEPTO: ACTITUD SOBRE UNO MISMO. PERCEPCIÓN SOBRE UNO MISMO. RESULTADO DE VALORACIONES PERSONALES. SE CONSTRUYE COMO RESULTADO DE PERCEPCIÓN SOBRE: <ul style="list-style-type: none"> ✓ COMPETENCIA PARA RESOLVER SITUACIONES ✓ SENTIDO DE PERTENENCIA A UN GRUPO ✓ SEGURIDAD FÍSICA – EMOCIONAL. ✓ RECONOCIMIENTO DE IDENTIDAD PROPIA. 	<p style="text-align: center;"><u>HABILIDADES SOCIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> CONDUCTA SOCIAL ADOLESCENTE: <ul style="list-style-type: none"> SE PRODUCEN CAMBIOS EN: AMPLIACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE GRUPOS. EXISTEN TRES GRUPOS SOCIALES: <ul style="list-style-type: none"> ✓ FAMILIA: TRABAJO - JUEGO CON PADRES, HERMANOS, PARIENTES. ✓ ESCUELA: MAESTROS – COMPAÑEROS ✓ AMISTAD ÍNTIMA: MUNDO CERRADO PERSONAS DE PROPIO SEXO. MEJORES AMIGOS COMPARTEN IDEAS, ESPERANZAS, REOCUPACIONES.
<p>AUTOESTIMA</p>	
<p style="text-align: center;"><u>FORMAS DE RELACIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> AGRESIVIDAD: <ul style="list-style-type: none"> ✓ PRESENCIA DE PELEAS, ACUSACIÓN, AMENAZA ✓ APARECE COMO CONSECUENCIA DE EMOCIONES: CÓLERA, IRA, FALTA DE AUTOCONTROL. PASIVIDAD: <ul style="list-style-type: none"> ✓ INSATISFACCIÓN ✓ NO SE LOGRA: EXPRESAR SENTIMIENTOS, DEFENDER DERECHOS ASERTIVIDAD: <ul style="list-style-type: none"> ✓ HABILIDAD PERSONAL ✓ PERMITE EXPRESAR: SENTIMIENTOS, OPINIONES, PENSAMIENTOS OPORTUNAMENTE. ✓ PROPORCIONA BENEFICIOS ✓ INCREMENTA AUTORRESPECTO, CONFIANZA, SEGURIDAD ✓ AYUDA Y FORTALECE ALTA AUTOESTIMA. 	

- Elabora un mapa conceptual. (52 puntos)



ANEXO 5

 ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN
I - II DE SECUNDARIA
III Nivel

Nombre:
 Grado: Sección:
 Fecha: Edad:

I. Lee el siguiente texto y realiza las actividades que se te proponen:

- Subraya las ideas relevantes al tema.
- Anota al margen los sub tópicos del tema

PACHACÚTEC
Biografía

www.biografica.info/ - 2007

Pachacútec (en quechua: *El que cambia el rumbo de la tierra*) fue el noveno gobernante del señorío inca, quién lo convirtió de un simple señorío a un gran imperio. Nunca fue designado como sucesor por su padre sin embargo dirigió la defensa inca contra los Chancas mientras que su padre y su hermano fugaron del señorío. Conquistó muchas etnias, algunos estados y mientras él vivía, su sucesor derrotó al imperio Chimor (Cultura Chimú). Además de conquistador-guerrero y emperador fue un gran administrador, filósofo y carismático general.

Fue hijo de Huiracocha y Mama Runto, siempre fue admirado por los nobles incas pues tenía la valentía inteligencia y madurez que tanto le hacía falta a su hermano Inca Urco. Fue publicitado y propuesto como sucesor de Huiracocha pero este prefería al detestable Inca Urco como su sucesor.

Cuando los Chancas enviaron sus emisarios a Cusco, Huiracocha y el inca Urco aceptaron la rendición e inmediatamente huyeron causando la sorpresa en la etnia inca. Ante la anarquía, Cusi Yupanqui (nombre verdadero de Pachacútec) solicitó en vano el regreso de su padre.

Ante la negación de Huiracocha, Pachacútec hizo un llamado general a las etnias vecinas para resistir a la amenaza Chanca, los Canas se aliaron a los incas, los Ayamarcas a los Chancas y otras etnias esperaron a ver quien se inclinaría hacia la victoria para unírseles.

La primera batalla fue en Cusco donde el ejército inca vencieron favorecidos por las etnias espectadoras que se les unieron en cuanto empezaron a ganar. Luego en Ichubamba la victoria Inca se acentuó, dando origen a la leyenda de los soldados de piedra.

Una vez derrotados los Chancas, los incas alistaron las celebraciones en Cusco a las cuales Huiracocha fue invitado por Pachacútec, sin embargo Huiracocha se negó a menos que llevaran a Inca Urco a que reciba los créditos por su co-reinado paralelo al ataque Chanca, obviamente nadie quiso recibirlo. Motivado por la envidia, Urco organizó un pequeño ejército y marcharon a Cusco para derrocar a Pachacútec, pero este, hábilmente preparado lo derrotó. Inca Urco fue descuartizado y sus restos fueron arrojados a un río.

Cuando Cusi Yupanqui echó a los Chancas se repartió el botín entre las etnias que participaron en la guerra, luego atacó al señorío de Ayamarca al cual venció después de unas batallas. Más tarde atacó el mismo corazón de los Chancas y los derrotó. Pachacútec había puesto fin a las dos amenazas más grandes para la etnia inca en toda su historia hasta el momento.

Las Etnias que actualmente ocupan el departamento de Ayacucho se unieron pacíficamente por ser simpatizantes del carismático Pachacútec.

Dividió a sus generales para que dirijan ejércitos hacia el norte, el sur y la costa, el reino de chíncha fue conquistado en estas campañas bélicas. Tomaron también el altiplano andino expulsando a los Aimaras y Collas, luchó y venció a muchos otros señoríos grandes y pequeños.

Murió naturalmente en pleno apogeo del imperio. Su momia fue colocada en el centro de Tocache (actual barrio de San Blas, en Cusco) en un templo dedicado al trueno que él mismo mandó a edificar.

- Edificó el Coricancha (antes era de adobe y se llamaba inticancha)

- Enriqueció y agrandó el Acllahuasi.
- Venció al poderoso estado Chanca.
- Venció al poderoso señorío de Ayamarca.
- Erigió el templo-fortaleza de Sacsayhuamán.
- Secó un pantano en Cusco, lo llenó de arena de mar que mandó a traer de Chincha y de esa manera fundó la plaza de armas de Cusco.
- Oficializó el idioma quechua como el idioma oficial del imperio.
- Derrotó muchas otras etnias más.
- Mando a construir Machu Picchu.

II.- Escribe las ideas relevantes del texto.



III.- Elabora una pirámide biográfica con los datos obtenidos del texto.

ANEXO 6

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
ORGANIZACIÓN:
PIRÁMIDE BIOGRÁFICA**

Lectura : Pachacútec
Grados : Primero - Segundo de secundaria

I.- Luego de leer la lectura realiza las indicaciones que se te proponen:

- Anotación al margen de los sub tópicos del tema (Epígrafes).

Cualquiera de las opciones propuestas es válida. También es válido si emplean sinónimos o expresiones afines, por ejemplo, en lugar de decir *Importancia* pueden decir *Relevancia*; en lugar de *Datos*, puede ser *referencias a su vida como hijo de...*

Párrafo	Sub tópicos (epígrafes)	Puntos
1	- Pachacútec - Importancia de Pachacútec - Descripción de Pachacútec	1
2	- Importancia de Pachacútec - Datos de Pachacútec (hijo de ... ,) - Historia de Pachacútec	1
3	- Enfrentamiento con los Chancas y huída de de Huiracocha - Guerra con los Chancas	1
4	- Alianzas con etnias / pueblos vecinos - Alianzas de Pachacútec - Llamado/solicitud de Pachacútec	1
5	- Primera batalla inca - Batallas Incas - Victoria de los Incas	1
6	- Celebraciones en el Cuzco - Rebelión de Urco	1
7	- Logros / Obras / Victorias de Pachacútec (Cusi Yupanqui)	1
8	- Unión / reacción de las etnias	1
9	- Logros / Obras / Victorias de Pachacútec (Cusi Yupanqui) - Campañas bélicas - Guerras que venció Pachacútec	1
10	- Muerte de Pachacútec	1
11	- Obras de Pachacútec	1
	Total puntos	11

- Selección de ideas relevantes al tema.

Párrafo	Ideas relevantes	Puntos
1	Lo convirtió de un simple señorío a un gran imperio	1
2	Admirado por los noble incas pues tenía la valentía inteligencia y madurez	1
3	Huiracocha y el Inca Urco aceptaron la rendición e inmediatamente huyeron	1
4	Pachacútec hizo un llamado general a las étnias vecinas para resistir la amenaza Chanca.	1
5	En Cuzco donde el ejército inca vencieron favorecidos por las etnias espectadoras.	1
6	Los Incas alistarón las celebraciones en Cuzco a las cuales Huiracocha fue invitado por Pachacútec.	1
7	Pachacútec había puesto fin a las dos amenazas más grandes para la etnia inca.	1
8	Las etnias de ayacucho se unieron pacíficamente por ser simpatizantes... <u>del carismático Pachacútec.</u>	1
9	Luchó y venció a muchos otros señoríos grandes y pequeños.	1
10	Murió naturalmente en pleno apogeo del imperio.	1
11	Obras: (suficiente que señale tres de esta lista) <ul style="list-style-type: none"> - Edificó el Coricancha - Venció al poderoso estado Chanca - Erigió el Templo de Sacsayhuamán - Fundo la Plaza de armas del Cuzco - Oficializó el idioma Quechua - Mandó construir Machu Pichu 	1
	Sub total puntos	11

- Elaboración de la Pirámide Biográfica:

CATEGORÍA	CONTENIDOS	OBSERVACIONES	PUNTAJE
Existencia de estructura de Pirámide	<ul style="list-style-type: none"> • Intento de elaboración de una estructura de esquema en forma de pirámide. No importa el número de espacios o categorías. 	Estructura en forma de pirámide	1
Cuenta con título	<ul style="list-style-type: none"> • El nombre Pachacutec o Cusi Yupanqui. 	Colocarlo en la parte superior o en la punta e la estructura de la P .B.	1
Existencia de categorías en la pirámide	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de alguna categoría en la estructura del esquema de pirámide. 	Contar con cualquier indicio de por lo menos una categorías.	1
Existencia de la categoría Infancia / Niñez	<ul style="list-style-type: none"> • Hijo de Huiracocha y Mama Runto • Conocido también como Cusi Yupanqui • Su verdadero nombre era Cusi Yupanqui • Su nombre significa: <i>El que cambia el mundo</i> • Admirado por la nobleza inca 	Con dos (2) referencias logra el punto	1
Existencia de la categoría Juventud	<ul style="list-style-type: none"> • Admirado por los nobles incas pues tenía valentía, inteligencia y madurez. • Unión de las etnias vecinas 	Con una (1) referencia logra el punto	1
Existencia de la categoría Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamiento con los Chancas • Su padre prefería / quería más a su hermano Urco • Huída de su padre Huiracocha • Huida de su hermano Urco • Su padre y hermano lo dejaron solo y huyeron • Guerra con los Chancas • Enfrentar a su hermano (Urco) • Traición de su hermano (Urco) 	Con dos (2) referencias logra el punto	1

CATEGORÍA	CONTENIDOS	OBSERVACIONES	PUNTAJE
Existencia de la categoría Logros	<ul style="list-style-type: none"> • Unión de las etnias vecinas • Ayuda que recibió de las etnias vecinas • Las etnias vecinas aceptaron su solicitud • Enfrentarse a los Chancas • Vencer a los Chancas • Su ejército inca ganó batalla en Cuzco • Su victoria dio origen a la leyenda de los soldados de piedra • Atacó a los de Ayamarca • Venció a los de Ayamarca • Puso fin a las amenazas de los incas • Logró que las etnias de Ayacucho se unieran • Dirigió a sus generales • Conquistó Chíncha • Conquistaron el altiplano andino • Vencieron a los Aimaras y Collas • Venció a muchos señoríos grandes y pequeños • Edificó el Coricancha • Venció al poderoso estado Chanca • Erigió el Templo de Sacsayhuamán • Fundó la Plaza de armas del cuzo • Oficializó el idioma Quechua • Mandó construir Machu Pichu 	Con tres (3) referencias logra el punto	1
Existencia de categorías adicionales	<ul style="list-style-type: none"> • Valida cualquier mención de una categoría adicional a las propuestas de infancia, juventud, logros, opinión personal con el contenido relacionado. 		1
Existencia de la categoría Opinión personal	<ul style="list-style-type: none"> • Valida con cualquier referencia / relación / asociación / comentario coherente a Pachacútec (Cusi Yupanqui) por: • Vida • Características • Obras • Logros que tuvo • Dificultades que enfrentó • Guerras • Apogeo del imperio 		1
		Total	9

ANEXO 7

**ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN
III – IV DE SECUNDARIA
III Nivel**

Nombre:
 Grado: Sección:
 Fecha: Edad:

I.- Lee el siguiente texto y realiza las actividades que se te proponen:

- Subraya las ideas relevantes al tema.
- Anota al margen los sub tópicos del tema

RICARDO PALMA
Biografía

www.biografica.info/ - 2007



Escritor peruano, redactor y crítico de espectáculos, formó parte del Cuerpo Político de la Armada Peruana.

Participó en la defensa de la capital peruana durante la guerra con Chile y fue nombrado director de la Biblioteca Nacional del Perú logrando una gran labor.

(Lima, 1833 - Miraflores, 1919) Escritor peruano, creador de un género intermedio entre el relato y la crónica, que renovó la prosa sudamericana. Aunque se le considera integrante de la escuela romántica, su obra no obedece del todo a sus presupuestos, salvo por algunos matices estilísticos que empleó como soporte formal. Es cierto que en su juventud hizo una apasionada defensa del romanticismo, pero luego lo juzgaría con gran severidad y trazaría su propio derrotero artístico.

Hijo de familia humilde, realizó sus estudios en el Colegio de Noel, el Colegio de Orengo y el Convictorio de San Carlos, donde al parecer fue alumno externo. En

1848 empezó su carrera literaria, según propia confesión, formando parte del grupo que después él mismo denominaría "La bohemia de mi tiempo". Comenzó escribiendo poesía, a la vez que ejercía el periodismo en diversas publicaciones periódicas (la mayoría de existencia efímera) como redactor o crítico de espectáculos, para lo cual usó múltiples seudónimos.

En 1849 escribió su primer drama, *El hijo del sol*, que no se llegó a representar, y aunque obtuvo algún éxito en el poco exigente medio limeño, alrededor de 1858 dejó de escribir teatro. En la actualidad sólo conocemos de su producción teatral el drama *Rodil* (1851), redescubierto cien años después de su publicación (pues Palma procedió a la destrucción de los ejemplares) y la comedia *El santo de Panchita*, escrita en colaboración con Manuel Asensio Segura e incluida en la recopilación de obras de este último publicada con el título de *Teatro* (1869). Tras probar el género histórico con el libro *Corona patriótica* (1853), Palma empezó a componer de relatos breves de diversa índole, desde el ensayo costumbrista al romance histórico, que serían el germen de sus posteriores *Tradiciones peruanas*.

En 1853 pasó a formar parte del Cuerpo Político de la Armada Peruana como oficial tercero, correspondiéndole prestar servicio en la goleta Libertad, el bergantín Almirante Guisse, el transporte Rímac (donde estuvo a punto de morir a consecuencia del naufragio de la nave en marzo de 1855) y el vapor Loa. En 1857 fue separado momentáneamente del ejercicio de su cargo por haber secundado la sublevación del general Ignacio de Vivanco contra el gobierno de Castilla, pero su participación política más importante se produjo en 1860, con ocasión del frustrado asalto a la casa del presidente ejecutado por un grupo de civiles y militares de tendencia liberal, liderados por José Gálvez.

Tras el fracaso del intento golpista, Palma se embarcó rumbo a Chile y llegó a Valparaíso los últimos días de 1860. Durante su permanencia en esta ciudad, el escritor frecuentó los salones literarios y perteneció a la Sociedad Amigos de la Ilustración, colaborando en la Revista del Pacífico y la Revista de Sudamérica, de la cual llegó a ser redactor principal. En agosto de 1863, luego de ser amnistiado, emprendió el regreso al Perú.

En julio de 1864 fue nombrado cónsul en el Pará (Brasil), pero parece que no llegó a ejercer el cargo, solicitando y obteniendo una licencia que empleó en viajar por Europa. En 1865 regresó al Perú para ponerse a órdenes del gobierno, que se encontraba en conflicto con España, participando en el combate del Callao del 2 de mayo de 1866 como asistente de José Gálvez. Al año siguiente intervino en la sublevación del coronel José Balta y, cuando Balta fue elegido presidente en 1868, lo nombró secretario particular; fue además elegido senador por la provincia de Loreto. Tras el asesinato de Balta en 1872, Palma se retiró a la política para dedicarse exclusivamente a la literatura. El mismo año publicó la primera serie de sus *Tradiciones peruanas*.

Cuando en 1879 se declaró la guerra con Chile, Palma ya era uno de los literatos más reconocidos del continente americano y colaborador frecuente de las principales publicaciones literarias sudamericanas. Durante la guerra participó en la defensa de la capital peruana. En 1881, las tropas de ocupación incendiaron su casa ubicada en el balneario de Miraflores, con lo que perdió su biblioteca personal, el manuscrito de su novela *Los Marañones* y sus memorias del gobierno de Balta.

Decepcionado, pensó aceptar el ofrecimiento que en 1833 le hizo el dueño del diario La Prensa de Buenos Aires para que se trasladase con su familia a esa ciudad para ejercer de redactor literario del periódico, pero el presidente Miguel Iglesias lo convenció para que aceptase la dirección de la Biblioteca Nacional del Perú, que se encontraba destruida como consecuencia de la guerra. Su labor al frente de esta institución, donde contó con un presupuesto exiguo, fue verdaderamente encomiable, no dudando en utilizar su prestigio literario para solicitar a personalidades de diversas partes del mundo la donación de libros, ganándose el apelativo de *El bibliotecario mendigo*.

El 28 de julio de 1884 Palma logró inaugurar la nueva Biblioteca Nacional del Perú. Siguió ocupándose de su dirección, labor momentáneamente interrumpida por su viaje a España como representante del Perú al Noveno Congreso Internacional de Americanistas, celebrado con ocasión del Cuarto Centenario del Descubrimiento de América (1892-93). En febrero de 1912 renunció al cargo por discrepancias con el gobierno, que nombró en su lugar al escritor Manuel González Prada, antiguo adversario de Palma.

González Prada atacó la gestión de su predecesor en una *Nota informativa acerca de la Biblioteca Nacional* (1912), lo que motivó la respuesta de Palma en su folleto *Apuntes para la historia de la Biblioteca de Lima* (1912), donde hace un recuento de su labor al frente de la institución. Alejado de su labor como bibliotecario y convertido en el patriarca de las letras peruanas, Palma se retiró a vivir al balneario de Miraflores, donde pasó los últimos años de su vida. Cuando murió fue enterrado con honras fúnebres correspondientes a Ministro de Estado y se declaró duelo nacional.

La obra de Ricardo Palma

De reconocido prestigio en el mundo cultural hispanoamericano, Ricardo Palma es la figura más significativa del romanticismo peruano y uno de los escritores mejor dotados del siglo XIX americano. Polifacético, espíritu renovador y progresista, su actividad literaria se desarrolla en campos muy diversos.

Como poeta siguió la corriente romántica europea de Zorrilla, Heine, Victor Hugo y Byron. Dentro del género lírico publicó *Poesías* (1855), *Armonías. Libro de un desterrado* (1865), *Pasionarias* (1870), *Verbos y gerundios* (1877) y *Enrique Heine. Traducciones* (1886). Reeditó gran parte de su obra poética en el libro *Poesías* (1887), que llevó como introducción el estudio "La bohemia limeña de 1848 a 1860. Confidencias literarias". Posteriormente publicó su poema *A San Martín* (1890), que originó una protesta del gobierno chileno por considerarlo ofensivo a ese país. Su último libro de versos fue *Filigranas. Aguinaldo a mis amigos* (1892). Fue también compilador de *Lira americana. Colección de poesías de los mejores poetas del Perú, Chile y Bolivia* (1865).

Entre sus trabajos históricos podemos mencionar *Anales de la Inquisición de Lima* (1863), el polémico *Monteagudo y Sánchez Carrión. Páginas de la historia de la independencia* (1877) y su *Refutación a un compendio de historia del Perú* (1886), cuyo ataque a los jesuitas motivó que el Congreso peruano declare la prohibición del establecimiento de esta orden religiosa en el país. Su labor como principal gestor y presidente de la Academia Peruana de la Lengua desde el 5 de mayo de 1887 está representada por los *Anales de la Academia Correspondiente de la Real Española en el Perú* (1887), y especialmente por sus valiosas sugerencias a favor de la admisión de nuevos vocablos contenidas en

sus libros *Neologismos y americanismos* (1896) y *Papeletas lexicográficas* (1903). Publicó además *Recuerdos de España* (1898), sobre su viaje a ese país en 1892, que después sería reeditado con el título *Recuerdos de España precedidos de La bohemia de mi tiempo* (1899).

II.- Escribe las Ideas relevantes del texto.



III.- Elabora una pirámide biográfica con los datos obtenidos del texto.

ANEXO 8

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
ORGANIZACIÓN:
PIRÁMIDE BIOGRÁFICA**

Lectura : Ricardo Palma
Grados : Tercero - Cuarto de secundaria

I.- Luego de leer la lectura realiza las indicaciones que se te proponen:

- Anotación al margen de los sub tópicos del tema (Epígrafes).

Cualquiera de las opciones propuestas es válida. También es válido si emplean sinónimos o expresiones afines, por ejemplo, en lugar de decir *Datos de su infancia* pueden decir *Niñez / Información de niño / Niñez/ Infancia*

PÁRRAFO	SUBTÓPICOS (EPÍGRAFES)	PUNTOS
1	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién fue? • Introducción / Presentación • Datos de su vida • Matices estilísticos • Estilo • Características 	1
2	<ul style="list-style-type: none"> • Datos de su infancia • Datos de su juventud • Inicio de su carrera literaria • Cómo se inició 	1
3	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de su producción • Producción de dramas • Trabajos 	1
4	<ul style="list-style-type: none"> • Vida en la Armada • Vida política • Inicio de su vida política 	1
5	<ul style="list-style-type: none"> • Salida a Chile • Vida en Chile • Permanencia en Chile • Actividades en Chile • Lo que hizo en Chile • Trabajos 	1
6	<ul style="list-style-type: none"> • Regreso al Perú • Vida política • Cambios en su vida • Información de su vida política • Obras / Producciones 	1

PÁRRAFO	SUBTÓPICOS (EPÍGRAFES)	PUNTOS
7	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades políticas • Actividades importantes de su vida • Labores / Reconocimientos • Obras / Producciones 	1
8	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades políticas • Actividad durante la guerra con Chile • Actividades importantes de su vida • Labores / Reconocimientos • Obras / Producciones 	1
9	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades políticas • Actividades importantes de su vida • Logros en la Biblioteca Nacional • Labores / Reconocimientos • Obras / Producciones 	1
10	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades políticas • Actividades importantes de su vida • Inauguración de la Biblioteca Nacional • Asistencia al congreso • Labores / Reconocimientos • Obras / Producciones • Retiro / Días finales 	1
11	<ul style="list-style-type: none"> • Hechos importantes / Reconocimientos • Escritores mejor dotados del siglo XX • Figura representativa del romanticismo peruano • Obras / Producciones • Características • Característica de su obra • Labores / Reconocimientos 	1
12	<ul style="list-style-type: none"> • Características de sus Obras / Obras / Producciones • Características como poeta • Obras / Producciones • Corrientes 	1
13	<ul style="list-style-type: none"> • Obras / Producciones • Trabajos • Obras / Producciones • Aportes • Sugerencias • Labores / Reconocimientos 	1
	Total puntos	13

- Selección de Ideas relevantes al tema.

Tomar en cuenta.

Los dos párrafos pequeños al lado de la foto no cuentan para la calificación ya que son leyenda de la misma.

PÁRRAFO	IDEAS RELEVANTES	PUNTOS
1	Escritor peruano, creador de un género intermedio entre el relato y la crónica	1
2	En 1848 empezó su carrera literaria	1
3	Tras probar el género histórico, ... Palma empezó a componer relatos breves que serían el germen de Tradiciones Peruanas.	1
4	Su participación política más importante se produjo en 1860 con ocasión del frustrado asalto a la casa del presidente ejecutado por un grupo de civiles y militares de tendencia liberal	1
5	...frecuentó los salones literarios y perteneció a la Sociedad Amigos de la Ilustración, colaborando con la revista del Pacífico y la Revista de Sudamérica....	1
6	En 1872 Palma se retiró de la política para dedicarse a la literatura.	1
7	Cuando en 1879 (se declaró la guerra con Chile,) Palma ya era uno de los literatos más reconocidos del continente americano	1
8	Su labor frente a esta institución (Dirección de la Biblioteca Nacional del Perú) (donde contó con un presupuesto exiguo), fue encomiable.	1
9	(el 28 de julio de 1884 logró inaugurar la nueva Biblioteca Nacional del Perú	1
10	Alejado de su labor como bibliotecario y convertido en el patriarca de las letras peruanas, Palma se retiró a vivir en el balneario de Miraflores.	1
11	De reconocido prestigio en el mundo cultural hispanoamericano, Ricardo Palma, es la figura más significativa del romanticismo peruano y uno de los escritores mejor dotados del siglo XX	1

PÁRRAFO	IDEAS RELEVANTES	PUNTOS
12	Como poeta siguió la corriente románica europea de Zorrilla, Heine, Víctor Hugo y Byron.	1
13	Su labor como principal gestor de la Real Academia de la Lengua (desde el 5 de mayo de 1887) está representada por los Anales de la Academia Correspondiente de la Real Española en el Perú, especialmente por sus valiosas sugerencias a favor de la admisión de nuevos vocablos	1
	Total puntos	13

- Elaboración de Pirámide Biográfica.

CATEGORÍA	CONTENIDOS	OBSERVACIONES	PUNTAJE
Existencia de estructura de Pirámide	Intento de elaboración de una estructura de esquema en forma de pirámide. No importa el número de espacios o categorías.	Estructura en forma de pirámide	1
Cuenta con título	Ricardo Palma. Puede o no tener la fecha de nacimiento y muerte.	Colocado sobre o encima de la punta de la P. B.	1
Existencia de categorías en la pirámide	Existencia de dos o más categorías en la estructura del esquema de pirámide.	Contar con mínimo tres categorías dentro de la pirámide	1
Existencia de la categoría Infancia	Nació en Lima - Miraflores Año 1833 Familia humilde Estudio en colegio De Noel Estudio en el Colegio de Orengo Estudio en el convictorio de San Carlos Fue alumno externo	Con dos (2) referencias logra el punto	1
Existencia de la categoría Juventud	En 1848 empezó su carrera literaria Pertenebió al Grupo La bohemia. Comenzó escribiendo poesía Fue redactor, crítico de espectáculos	Con dos (2) referencias logra el punto	1

CATEGORÍA	CONTENIDOS	OBSERVACIONES	PUNTAJE
Existencia de la categoría Dificultades	<p>Dejó de hacer drama - teatro</p> <p>Gonzáles Prada atacó su gestión en una nota informativa acerca de la Biblioteca Nacional.</p> <p>Estuvo a punto de morir a consecuencia del naufragio de la nave cuando estaba en la armada.</p> <p>Lo separaron del ejército por participar en la sublevación del general Vivanco contra Castilla.</p> <p>Participó en el asalto la casa del presidente.</p> <p>Tuvo que irse a Chile</p> <p>Enfrentó la protesta del gobierno chileno por su obra <i>A San Martín</i>.</p>	Con dos (2) referencias logra el punto	1
Existencia de la categoría Logros	<p>En 1849 empezó a escribir su primer drama (Hijo del sol)</p> <p>Compuso relatos breves</p> <p>Compuso relatos de diversa índole / tipo</p> <p>Escribió Tradiciones peruanas</p> <p>Gonzáles Prada atacó su gestión en una nota informativa acerca de la Biblioteca Nacional.</p> <p>Participó en el combate del Callao</p> <p>Estuvo en Goleta Libertad con Miguel Grau</p> <p>En Chile perteneció a la Sociedad amigos de la ilustración</p> <p>En Chile colaboró en la Revista del Pacífico</p> <p>En Chile fue director de la Revista Sudamérica</p> <p>En 1864 fue nombrado cónsul en Brasil</p> <p>Fue secretario particular del Presidente Balta</p> <p>Dirigió la Biblioteca Nacional del Perú</p>	Con cinco (5) referencias logra el punto	1

CATEGORÍA	CONTENIDOS	OBSERVACIONES	PUNTAJE
Existencia de la categoría Logros	<p>Inauguró la nueva Biblioteca Nacional del Perú</p> <p>Obtuvo y tiene reconocido prestigio en el mundo cultural Hispanoamericano</p> <p>Gestor y presidente de la Real Academia Peruana de la Lengua</p> <p>Dio valiosas sugerencias a favor de la admisión de nuevos vocablos / palabras</p> <p>Fue representante del Perú en el congreso internacional por el Cuarto Centenario del Descubrimiento de América.</p> <p>Escribió:</p> <p>Tradiciones peruanas</p> <p>Poesías</p> <p>Hijo del sol</p> <p>Rodil</p> <p>El santo de Panchita</p> <p>Corona patriótica</p> <p>Los Maraños</p> <p>Memorias del gobierno de Balta</p> <p>Armonías</p> <p>Libro de un desterrado</p> <p>Pasionarias</p> <p>Verbos y gerundios</p> <p>Enrique Heine: traducciones</p> <p>A San Martín</p> <p>Filigranas</p> <p>Lira Americana</p> <p>Colección de poesías de los mejores poetas del Perú, Chile y Bolivia</p> <p>Anales de la Inquisición de Lima, Monteagudo y Sánchez Carrión</p> <p>Páginas de la historia de la Independencia</p> <p>Refutación a un compendio de historia del Perú</p> <p>Anales de la Real Academia Española en el Perú</p> <p>Neologismos y americanismos</p> <p>Recuerdos de España</p> <p>Papeletas lexicográficas</p>	<p>Mención de por lo menos cinco obras, cualquiera de ellas en cualquier lugar dentro de esta categoría</p>	

CATEGORÍA	CONTENIDOS	OBSERVACIONES	PUNTAJE
Existencia de categorías adicionales	Valida cualquier mención de una categoría adicional a las propuestas de infancia, juventud, logros, opinión personal con un contenidos relacionado		1
Existencia de la categoría Opinión personal	Valida con cualquier referencia / relación / asociación / comentario coherente a Ricardo Palma por su: Vida Características Obras / Obras / Producciones Legado Reconocimiento Actividades que realizó		1
		Total	9

ANEXO 9

EVALUACIÓN DE EXPERTOS

 PRUEBA DE ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN
(Según Metodología Antares)

Estimado especialista en aprendizaje:

Solicitamos su reconocida opinión profesional para la evaluación de la “Prueba de Estrategias de Organización de la Información”. Para el efecto, le pedimos llenar la Ficha de Evaluación que aparece más abajo.

Esta prueba es parte de nuestra tesis denominada “La Comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del Colegio Antares – CPAL del distrito de Surco” para la obtención del Grado de Magíster en Trastornos de la Comunicación Humana.

Al cumplimentar la Ficha, tome en cuenta los criterios establecidos para cada uno de los indicadores.

Para indicar sus respuestas, según el caso, indique el porcentaje que refiera a su decisión sobre la evaluación.

Gracias por su comprensión y apoyo.

FICHA DE EVALUACIÓN

I. Indicadores de evaluación:

N°	INDICADORES	CRITERIOS	PUNTAJE %
1	Claridad	Las instrucciones están presentadas en un lenguaje apropiado.	
		La información de los textos presentados es clara y precisa al tema.	

N°	INDICADORES	CRITERIOS	PUNTAJE %
2	Objetividad	Las tareas que tiene que realizar el sujeto se expresan en conductas observables y comprobables (subrayar, seleccionar, escribir y elaborar organizadores gráficos).	
3	Actualidad	El método para la comprensión de textos y organizadores gráficos son adecuados a al tema investigado.	
4	Organización	Existe una organización apropiada en la presentación de las instrucciones y en los textos.	
6	Suficiencia	La calidad y la extensión de los textos es adecuada para la elaboración de los organizadores gráficos.	
6	Intencionalidad	La prueba es adecuada para valorar aspectos relacionados al tema de estudio.	
7	Consistencia	Los textos corresponden con la normatividad para los grados implicados en el estudio.	

II. Puntaje de la validación:

Deficiente	:	0 %	-	20 %
Regular	:	21 %	-	40 %
Bueno	:	41 %	-	60 %
Muy bueno	:	61 %	-	80 %
Excelente	:	81 %	-	100 %

III. Promedio de la valoración:

IV. OPINIÓN:

ANEXO 10

TABLA DE CONVERSIÓN DE PUNTAJES DIRECTOS A PUNTAJES

VIGESIMALES. LECTURA: “GRECIA ARCAICA” (I Y II)

NOTA VIGESIMAL	SUBRAYADO DE CONCEPTOS	CONCEPTOS RELEVANTES	SUBTÓPICOS	MAPA SEMÁNTICO	MAPA CONCEPTUAL
20	93 – 96	20	20	36	45
19	88 – 92	19	19	34 – 35	43 – 44
18	83 – 87	18	18	32 – 33	41 – 42
17	78 – 82	17	17	30 – 31	39 – 40
16	73 – 77	16	16	28 – 29	37 – 38
15	68 – 72	15	15	26 – 27	35 – 36
14	63 – 67	14	14	24 – 25	32 – 34
13	58 – 62	13	13	22 – 23	29 – 31
12	53 – 57	12	12	20 – 21	26 – 28
11	48 – 52	11	11	18 – 19	23 – 25
10	43 – 47	10	10	16 – 17	20 – 22
9	38 – 42	9	9	14 – 15	17 – 19
8	33 – 37	8	8	12 – 13	14 – 16
7	28 – 32	7	7	10 – 11	11 – 13
6	23 – 27	6	6	8 – 9	9 – 10
5	18 – 22	5	5	6 – 7	7 – 8
4	13 – 17	4	4	4 – 5	5 – 6
3	8 – 12	3	3	2 – 3	3 – 4
2	3 – 7	2	2	1	1 – 2
1	0 – 2	1	1	0	0

ANEXO 11

TABLA DE CONVERSIÓN DE PUNTAJES DIRECTOS A PUNTAJES

VIGESIMALES. LECTURA:

“FORTALECIENDO EL AUTOESTIMA” (III Y IV)

NOTA VIGESIMAL	SUBRAYADO DE CONCEPTOS	CONCEPTOS RELEVANTES	SUBTÓPICOS	MAPA SEMÁNTICO	MAPA CONCEPTUAL
20	123 – 124	20	17	27	51 – 52
19	117 – 122	19	16	26	49 – 50
18	119 – 116	18	15	25	47 – 48
17	104 – 110	17	14	24	44 – 46
16	97 – 103	16	13	23	41 – 43
15	90 – 96	15	12	22	38 – 40
14	83 – 89	14	11	21	35 – 37
13	76 – 82	13	10	19 – 20	32 – 34
12	69 – 75	12	9	16 – 18	29 – 31
11	62 – 68	11	8	13 – 15	26 – 28
10	55 – 61	10	6 – 7	12 – 14	23 – 25
9	48 – 54	9	4 – 5	9 -11	20 – 22
8	41 – 47	8	-	7 – 8	17 - 19
7	34 – 40	7	3	6	14 – 16
6	27 – 33	6	-	5	11 – 13
5	20 – 26	5	2	4	8 – 10
4	13 – 19	4	-	3	5 – 7
3	7 – 12	3	1	2	3 – 4
2	1 – 6	2	-	1	1 – 2
1	0	1	0	0	0

ANEXO 12

**TABLA DE CONVERSIÓN DE PUNTAJES DIRECTOS A
VIGESIMALES, LECTURA “PACHACÚTEC”**

NOTA VIGESIMAL	IDEAS RELEVANTES	SUBTÓPICOS	PIRAMIDE BIOGRÁFICA
20	11	11	9
19	10	10	-
18	-	-	-
17	9	9	8
16	-	-	-
15	8	8	7
14	-	-	-
13	7	7	6
12	-	-	-
11	6	6	5
10	5	5	-
9	4	4	4
8	-	-	-
7	3	3	3
6	-	-	-
5	2	2	2
4	-	-	-
3	1	1	1
2	-	-	-
1	0	0	0

ANEXO 13

**TABLA DE CONVERSIÓN DE PUNTAJES DIRECTOS A PUNTAJES
VIGESIMALES. LECTURA: “RICARDO PALMA”.**

NOTA VIGESIMAL	IDEAS RELEVANTES	SUBTÓPICOS	PIRAMIDE BIOGRÁFICA
20	12 -13	20	9
19	11	19	-
18		18	-
17	10	17	8
16	-	16	-
15	9	15	7
14	-	14	-
13	8	13	6
12	-	12	-
11	7	11	5
10	6	10	-
9	5	9	4
8	-	8	-
7	4	7	3
6	-	6	-
5	3	5	2
4	-	4	-
3	2 -1	3	1
2	-	2	-
1	0	1	0