

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
Escuela de Posgrado**



Relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

Alessandra Fabiola Medina Mamani

Asesor:

Giancarlo Jonathan Medina Medina

Co asesor:

Augusto Emilio Frisancho León

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Giancarlo Jonathan Medina Medina, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada Relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, de la autora Alessandra Fabiola Medina Mamani, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 11/07/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 14 de Julio de 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Medina Medina Giancarlo Jonathan</u>	
DNI: 44236893	Firma 
ORCID: 0000-0002-0343-9217	

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mis padres y hermana, quienes fueron mi mayor fuente de inspiración y me han apoyado durante todo el proceso para continuar con el proyecto, a pesar de los altibajos durante su ejecución. A ellos les debo mi perseverancia y logros. También se lo dedico a todas aquellas amistades cercanas o compañeros que estuvieron conmigo en cada paso de esta investigación brindándome su apoyo incondicional, los que creyeron que iba a lograrlo, les dedico estas palabras llenas de gratitud por sus aportes, consejos, comprensión y paciencia.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis asesores Dr. Augusto Emilio Frisancho León y Mg. Giancarlo Jonathan Medina Medina, por su paciencia y dedicación, sé que sin sus correcciones y retroalimentaciones no podría haber logrado presentar de forma adecuada este trabajo; también agradezco a mis docentes de la maestría, quienes me transmitieron todos sus conocimientos que me ayudaron en la práctica y seguramente en el futuro; así mismo, agradezco al colegio por abrirme las puertas y permitirme realizar la ejecución de mi proyecto bajo la confianza y disponibilidad del personal hacia mi persona.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre la ansiedad y la autoestima con la comprensión lectora. Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y fue de tipo correlacional, con un diseño transeccional. La muestra estuvo conformada por 131 estudiantes (67 mujeres y 66 hombres) de 1ro a 3ro de secundaria, de un colegio público del distrito de San Juan de Miraflores. Los participantes fueron evaluados con la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC) de Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Maña y Gilabert (2011), la Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) CMAS-R de Reynolds y Richmond (2007) y, por último, el Inventario de Autoestima de Coopersmith - formato escolar (1967). Los resultados obtenidos demuestran que existe una relación significativa, negativa y media, entre la ansiedad con la comprensión lectora ($\rho = -0,175$; $p = 0,023$), al igual que entre sus dimensiones a excepción de Inquietudes/Hipersensibilidad que no evidencia una correlación significativa. En cuanto a la autoestima con la comprensión lectora hay una relación positiva, media y estadísticamente significativa ($\rho = 0,241$; $p = 0,003$), sus dimensiones también obtienen el mismo resultado menos la de Social Pares la cual no muestra relación significativa. Por último, se encontraron diferencias significativas respecto a las variables de ansiedad ($U = 1202,500$; $p = 0,000$) y autoestima ($U = 1315,000$; $p = 0,000$) en función del sexo. En cuanto a la comparación de la variable comprensión lectora, según la variable sexo, no se hallaron diferencias significativas ($U = 1812,000$; $p = ,124$).

Palabras clave: Ansiedad, autoestima, comprensión lectora, dificultades lectoras.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine whether there is a statistically significant relationship between anxiety and self-esteem and reading comprehension. This study was developed under a quantitative approach and was of a correlational type, with a cross-sectional design. The sample consisted of 131 students (67 females and 66 males) from 1st to 3rd year of high school, from a public school in the district of San Juan de Miraflores. The participants were evaluated with the Reading Proficiency Test for Secondary Education (CompLEC) by Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Maña and Gilabert (2011), the Children's Manifest Anxiety Scale (revised) CMAS-R by Reynolds and Richmond (2007) and, finally, the Coopersmith Self-Esteem Inventory - school format (1967). The results obtained show that there is a significant, negative and average relationship between anxiety and reading comprehension ($\rho = -0.175$; $p = 0.023$), as well as between its dimensions, with the exception of Restlessness/Hypersensitivity, which does not show a significant correlation. As for self-esteem with reading comprehension, there is a positive, average and statistically significant relationship ($\rho = 0.241$; $p = 0.003$), its dimensions also obtain the same result except for Social Peers, which does not show a significant relationship. Finally, significant evidence was found at the sex level with respect to the variables of anxiety ($U = 1202.500$; $p = 0.000$) and self-esteem ($U = 1315.000$; $p = 0.000$) with reading comprehension. As for the comparison of the reading comprehension variable, according to sex, no significant relationship was found ($U = 1812,000$; $p = 0.124$).

Keywords: Anxiety, self-esteem, reading comprehension, reading difficulties.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.1.1. Fundamentación del problema	3
1.1.2. Formulación del problema	4
1.2. Objetivos	5
1.2.1. Objetivo general	5
1.2.2. Objetivos específicos	5
1.3. Importancia y justificación del estudio	5
1.4. Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	7
2.1. Antecedentes del estudio	7
2.2.1. Antecedentes nacionales	7
2.2.2. Antecedentes internacionales	9
2.2. Bases teóricas	11
2.2.1. Comprensión lectora	11
2.2.1.1. Comprensión lectora y los procesos psicológicos involucrados	12
2.2.1.2. Comprensión lectora en el marco de la prueba PISA	13

2.2.2. Ansiedad	14
2.2.2.1. Dimensiones de la ansiedad	16
2.2.3. Autoestima	17
2.2.3.1. Dimensiones de la autoestima	19
2.2.3.2 Niveles de autoestima	21
2.2.4. Dificultades en la lectura con relación a factores emocionales	21
2.3. Definición de términos básicos	23
2.4. Hipótesis	25
2.4.1. Hipótesis general	25
2.4.2. Hipótesis específicas	25
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	26
3.1. Tipo y diseño de investigación	26
3.2. Población y muestra	27
3.3. Definición y operacionalización de variables	28
3.3.1 Comprensión lectora	28
3.3.2 Ansiedad	29
3.3.3 Autoestima	30
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.4.1. Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC)	31
3.4.2 Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños CMAS–R de Reynolds y Richmond.	32
3.4.3 Inventario de Autoestima de Coopersmith.	34
3.5. Procedimiento de recolección de datos	35
3.6. Procesamiento y análisis de datos	36
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	37
4.1. Presentación de resultados	37
4.1.1 Análisis Descriptivo	37
4.1.2 Prueba de Normalidad	40
4.1.3 Análisis Inferencial	42
4.1.3.1 Contrastación de Hipótesis General	42
4.1.3.2 Contrastación de Hipótesis Específicas	43

4.2. Discusión de resultados	47
CONCLUSIONES	50
RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS	55
ANEXOS	61



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Clasificación actual de los trastornos de ansiedad (DSM 5)	15
Tabla 2	Dimensiones de la Ansiedad Estado – Rasgo según Charles Spielberger (1973) y componentes de la Ansiedad manifiesta según Reynolds y Richmond (1997)	17
Tabla 3	Dimensiones de la autoestima según Haeussler y Milicic (2014) y Coopersmith (1990)	20
Tabla 4	Distribución de la muestra por sexo y grado.	28
Tabla 5	Operacionalización de la variable comprensión lectora.	29
Tabla 6	Operacionalización de la variable ansiedad.	30
Tabla 7	Operacionalización de la variable autoestima.	31
Tabla 8	Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria.	37
Tabla 9	Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria, según su sexo.	38
Tabla 10	Nivel de autoestima que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de Secundaria.	38
Tabla 11	Nivel de autoestima que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria, según su sexo.	39
Tabla 12	Nivel de ansiedad escolar que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de Secundaria.	39
Tabla 13	Nivel de ansiedad escolar que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria, según su sexo.	40
Tabla 14	Normalidad de los datos con la prueba Kolmogorov-Smirnov.	41
Tabla 15	Correlación de las variables independientes (ansiedad manifiesta y autoestima) con la variable dependiente (comprensión lectora)	42
Tabla 16	Correlaciones Spearman entre ansiedad manifiesta y sus dimensiones con la comprensión lectora.	43
Tabla 17	Correlaciones Spearman entre Autoestima y sus dimensiones con la comprensión lectora.	44
Tabla 18	Comparación entre ansiedad manifiesta según la variable control de sexo.	45
Tabla 19	Comparación entre autoestima según la variable control de sexo.	46
Tabla 20	Comparación entre comprensión lectora según la variable control de sexo.	46

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1	Flujo de la muestra a través de los momentos de aplicación de instrumentos.	27
----------	-----------------------------------------------------------------------------	----



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es la capacidad que tienen las personas para entender lo que se lee, ya sea para entender el significado de cada palabra dentro de un texto o la comprensión general del mismo. Esta capacidad es importante para el aprendizaje ya que ayuda a que accedamos a la información de lo que leemos para adquirir nuevos conocimientos que nos harán tener fundamentos para una opinión propia.

Dominar la habilidad lectora es un proceso en el que intervienen factores externos e internos, así, en algunas investigaciones se ha mencionado la relación de esta capacidad con el desarrollo socioemocional. Cuando algunos aspectos psicológicos se ven alterados de manera negativa, puede llevar a que la comprensión lectora sea deficiente.

El estado de ánimo puede afectar la concentración al momento de leer. La autoeficacia, la autoestima o la ansiedad pueden hacer que la persona lectora se perciba a sí misma como bueno o malo dependiendo del rendimiento que obtengan.

En algunas investigaciones nacionales se ha observado que hay ciertos factores psicológicos, como el nivel de autoestima (Melgar, 2021), autoeficacia (Portilla, 2018) o ansiedad (Clavijo, 2017), que afectan el rendimiento escolar y exactamente la comprensión lectora de aquellos estudiantes. Se ven a sí mismos como malos lectores y con poca capacidad para el estudio, generando rechazo a la actividad de leer.

Es así que este estudio pretende determinar si existe alguna relación entre la autoestima y la ansiedad con la comprensión lectora en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria de una institución pública de San Juan de Miraflores.

La investigación por presentar está dividida en cinco capítulos. El primer capítulo señala el planteamiento del problema, el objetivo general y los objetivos específicos, la justificación destacando luego la importancia que tiene este estudio con sus aportes teóricos, metodológicos y prácticos, terminando luego con las limitaciones que se presentaron durante el proceso.

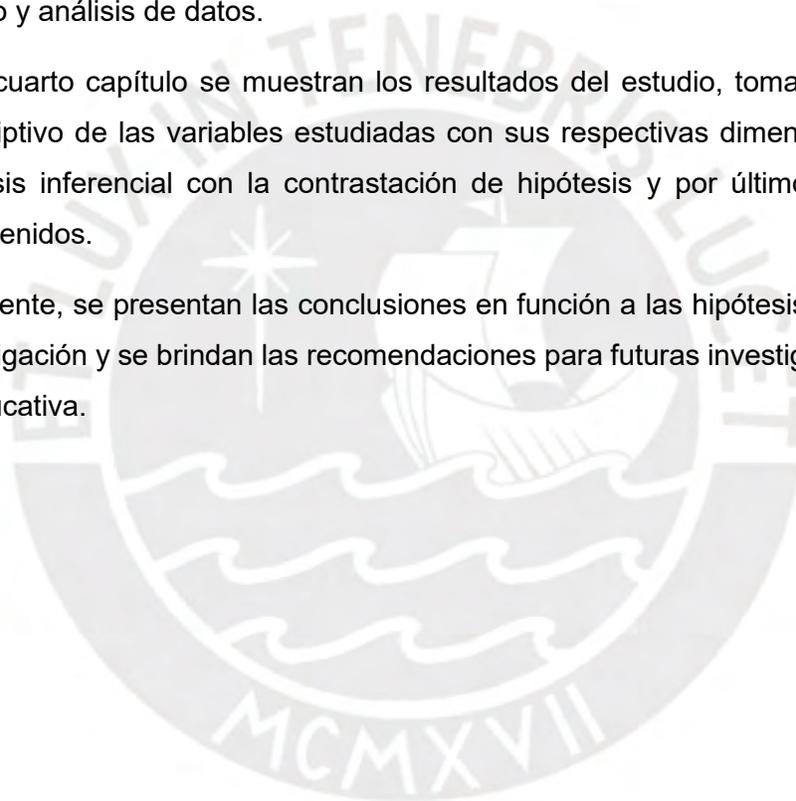
El segundo capítulo hace mención del marco teórico, el cual está conformado por los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema, las bases teóricas que mencionan los conceptos principales como definiciones de comprensión lectora, autoestima y ansiedad, la importancia de cada una de ellas, así como las diferentes dimensiones o niveles.

Además, se da a conocer la definición de términos y las hipótesis generales y específicas.

El tercer capítulo explica los aspectos metodológicos del estudio, en este se hace mención al enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y con un diseño transaccional, así como las características que tiene la población, los criterios de inclusión o exclusión y la muestra. Luego se presenta la operacionalización de las variables de comprensión lectora, autoestima y ansiedad, las técnicas e instrumentos que ayudaron a recolectar los datos las cuales fueron la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC), la Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) CMAS-R y el Inventario de Autoestima de Coopersmith - formato escolar. Seguidamente, el procedimiento de recolección de datos, el procesamiento y análisis de datos.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados del estudio, tomando en cuenta el análisis descriptivo de las variables estudiadas con sus respectivas dimensiones. Luego se hace el análisis inferencial con la contrastación de hipótesis y por último se discuten los resultados obtenidos.

Finalmente, se presentan las conclusiones en función a las hipótesis que se plantean en esta investigación y se brindan las recomendaciones para futuras investigaciones y para la institución educativa.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Fundamentación del problema

En el Perú, el Ministerio de Educación aplicó la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el 2019, la cual permite conocer los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en áreas como ciencias y tecnología, matemática y comunicación, siendo esta última una evaluación relacionada a la comprensión lectora. Específicamente, en 2. ° año de secundaria, en el área de comunicación, solo un 14,5% de estudiantes se encuentran dentro del nivel “Satisfactorio”, en tanto que un 25,8% “En proceso”, 42% “En inicio” y 17,7% en “Previo al inicio”. Estos resultados muestran claramente un déficit de comprensión lectora teniendo en cuenta los porcentajes en cada nivel.

Algunos estudios han demostrado una relación entre la comprensión lectora con procesos y factores ya sea perceptivos, cognitivos, lingüísticos y lo afectivo. Sobre este último proceso, se menciona que algunos componentes de la inteligencia emocional como el intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad ejercen un papel modulador en el rendimiento escolar de los estudiantes adolescentes (Parker et al., 2006). Por lo general un lector que ha presentado índices negativos en lectura, va a generar un rechazo como también intentar evitar dicha actividad.

El desarrollo de la comprensión lectora es importante, ya que esta es una capacidad necesaria que permite tener acceso a una cantidad de información y que sirve para obtener un correcto desenvolvimiento dentro de los aspectos académicos y profesionales. Cuando un niño no logra desarrollar la comprensión lectora, puede verse limitado de conocer datos

importantes en textos escolares, empezará a tener fracasos y percibir a la lectura como algo desagradable, dándole el mínimo esfuerzo o evitándola. Entonces si el estudiante evidencia fracasos reiterados, puede llegar a generar problemas de ansiedad o atacar parte de su autoestima (Guevara Benítez et al., 2017).

El término ansiedad según la psicología, se puede definir como una combinación de diferentes manifestaciones físicas y mentales que se evidencian en forma de crisis o como un estado persistente y difuso que puede llegar a un sentimiento de pánico (Sierra et al., 2003). Añadiendo a ello, Bragado (2006) señala que, si la ansiedad supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia y/o duración, puede provocar manifestaciones patológicas en el individuo, debido a ello, se podría decir que la ansiedad sería una cuestión de grado, que en sus manifestaciones más extremas conllevaría una fobia.

En el año 2021, el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado – Hideyo Noguchi” realizó un estudio epidemiológico de salud mental en 2,639 niños y adolescentes entre los 1.5 a 18 años que viven en Lima metropolitana, todo ello durante el contexto de la COVID-19. Entre todos los resultados, respecto a lo emocional, se observa un porcentaje de episodios depresivos que están presentes en un 21.3 % para niños de 6 a 11 años y 31.5% para adolescentes; mientras que el trastorno de ansiedad generalizada en un 2% y en un 13.3%, respectivamente.

Por otro lado, las investigaciones respecto a las dificultades lectoras señalan que la autoestima interviene en este proceso, puesto que, se observó que, al haber un fracaso lector, el entorno familiar y escolar culpaba al niño de esto, afectando así su confianza en dicha actividad (Zupardo et al., 2020).

La autoestima es considerada como la valoración que se tiene de sí mismo e involucra emociones, pensamientos, sentimientos, experiencias y actitudes que la persona recoge en su vida (Mejía et al., 2011). La autoestima también está relacionada con la parte educativa, bajo este concepto se podría entender que un estudiante con una correcta autoestima, se sentiría seguro de sí mismo confiando así en sus propias capacidades y presentando un adecuado rendimiento académico.

1.1.2. Formulación del problema

Por todo lo expuesto, la ansiedad y la autoestima serían piezas clave dentro la comprensión lectora, es por ello que se considera pertinente plantear la siguiente pregunta:

¿Existe relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar la relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir los niveles de ansiedad en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023.
- Describir los niveles de autoestima en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023.
- Describir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023.
- Determinar la relación entre la ansiedad y sus dimensiones con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023.
- Determinar la relación entre la autoestima y sus dimensiones con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023.
- Identificar las diferencias en ansiedad, autoestima y comprensión lectora según la variable de control de sexo.

1.3. Importancia y justificación del estudio

Este proyecto de investigación nace con la finalidad de poder analizar la relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel

secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023. Esta se hace relevante al existir pocos estudios realizados en Perú en torno a la relación entre estas variables, por lo que la presente aportará al conocimiento científico nacional.

Además, servirá como fundamento para elaborar programas que tengan como fin el poder desarrollar los aspectos emocionales en el estudiante que muestre dificultades en la lectura.

Por último, también permitirá describir los niveles de ansiedad, autoestima y comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes a una institución educativa y así apreciar el perfil grupal, lo que ayudará a los agentes educativos en la respectiva toma de acciones.

1.4. Limitaciones de la investigación

El presente estudio se realizó en una institución educativa pública, por lo cual los resultados no podrán ser generalizados a todos los estudiantes de Lima Metropolitana.

En una primera toma de las pruebas, que se hizo en un colegio diferente, se consideró que estas sean aplicadas de manera virtual, pero debido a la organización, así como a fallas en la comunicación con la escuela, se consideró replantear la toma de pruebas en otra institución y de manera presencial para una mayor seguridad de que los instrumentos sean tomados en su totalidad con la cantidad de estudiantes que estén disponibles.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

La presente investigación se ha construido en base a 8 antecedentes, 4 nacionales y 4 internacionales. Se consultaron diversidad de repositorios como el Repositorio digital de Tesis y Trabajos de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Federico Villareal, entre otros repositorios de institutos de educación superior. Respecto a los artículos observados, estos fueron encontrados al realizarse la revisión bibliográfica en revistas como Revista Innova Educación, Revista de Investigación Apuntes Universitarios, Revista Psicología Educativa de Madrid, entre otros. También se usaron buscadores académicos como Dialnet, Redalyc, SciELO, etc.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Clavijo (2017) realizó la tesis "Ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria de la Institución Educativa 6094", la cual tuvo por objetivo realizar la asociación entre ambas variables. El autor usó un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional y de corte transversal. Contó con una muestra de 134 estudiantes seleccionados por muestreo probabilístico, a los cuales se les aplicó un instrumento de comprensión lectora (MINEDU) y el Cuestionario de Ansiedad de Sandin y Chorot (2003). Sobre los resultados descriptivos de las variables estudiadas, se encontró que el 49,3% de los estudiantes presenta un nivel medio de ansiedad, el 44,8% un nivel bajo y el 6% un nivel alto. Respecto a la comprensión lectora, un 48,5% de la muestra tiene un nivel en logro, el 39,6% un nivel en proceso y el 11,9% un nivel en inicio. Finalmente, al establecer los resultados se utilizó el Rho

de Spearman, encontrándose un coeficiente de -0.715 ($p < .01$), así, el autor concluyó en una relación inversa y significativa entre las variables, es decir que, a mayor presencia de ansiedad, menor sería la comprensión lectora.

Caffo (2019) en su investigación "Ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de Instituciones Educativas de San Martín y Los Olivos", buscó analizar la relación entre ambas variables. Para ello, la autora hizo un estudio no experimental, correlacional y transversal. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes, habiéndose utilizado un muestreo de tipo no probabilístico intencional. A estos se les aplicó la Lista de Chequeo de Ansiedad en Niños de Alarcón (1993) y la Prueba de Comprensión Lectora de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación. Un 62,14% de los niños evaluados mostraron un nivel de ansiedad leve, 34,29% un nivel normal y solo un 3,57%, un nivel marcado o alto. En el caso de la comprensión lectora, un 40% alcanzó un nivel de Logro, 51,4% en Proceso y un 8,57% en Inicio. La autora halló una débil correlación inversa entre el grado de ansiedad y el nivel de comprensión lectora ($Rho = -0,093$), pero no alcanzó significación estadística ($p > 0,05$); en cambio, se halló una correlación moderada, inversa y estadísticamente significativa ($Rho = -0.564$, $p < 0,05$) entre el grado de ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes con ansiedad marcada. De acuerdo con la investigadora, ello implica que, probablemente en este grupo de niños, se produce una interferencia de los procesos cognitivos y afectivos, importantes para una buena comprensión lectora.

Tassara y Tassara (2020) en su investigación titulada "Comprensión lectora y autoestima en estudiantes de primaria de tres instituciones educativas privadas de Lima", tuvo como objetivo relacionar la comprensión lectora y la autoestima en estudiantes de cuarto grado de primaria de tres instituciones. Este estudio es de un diseño no experimental, descriptivo correlacional y transversal. La población fue de 182 estudiantes conformados por 93 varones y 89 mujeres que estaban matriculados en el cuarto grado de primaria. Los instrumentos usados fueron la Escala de Comprensión Lectora de Catalá (2001) y la Escala de Autoestima de Coopersmith (1967). Los resultados parciales obtenidos, en comprensión lectora, arroja que un 53,3% de los estudiantes se ubican en la categoría "dentro de la normalidad" y un 34,6% dentro de las categorías "moderadamente bajo" y "muy bajo". Sobre la autoestima se encontró que un 63,2% se halló en la categoría "promedio alto", seguido del 27,5% que logró el nivel "muy alto". Para identificar si la variable de comprensión lectora es dependiente o independiente de la autoestima, se usó la prueba chi cuadrado y el resultado obtenido (sig.

.052) permite establecer que ambas variables tienen una relación moderada entre sí. Se menciona que resultó ser más apropiado aplicar el Coeficiente Rho de Spearman para correlacionar las variables, dando como resultado una relación positiva, siendo la magnitud de la asociación media o moderada ($r = .227$). También se halló una correlación positiva entre la autoestima con las tres dimensiones de la comprensión lectora: Literal (.247), Organización (.167) e Inferencial (.149). Como conclusión la comprensión lectora tiene una relación positiva, directa y significativa con la autoestima en los estudiantes de cuarto grado de primaria de las tres instituciones educativas privadas evaluadas.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Pacheco (2013) en su investigación titulada “La comprensión lectora y la autoestima escolar en los estudiantes de sexto y séptimo grado de educación básica de la Escuela fiscal Japón de la ciudad de Quito”, tuvo por objetivo establecer la influencia que existe entre la comprensión lectora y la autoestima escolar en los niños y niñas de sexto y séptimo grado. Esta investigación contó con enfoque mixto y tuvo un diseño descriptivo correlacional. La población fue de 51 estudiantes de sexto y séptimo grado, a los cuales se les aplicó la Prueba adaptada de Elena Boder (2013) para la prueba de lectura y el Test de autoestima de Reid (2012). Como resultado se encontró en lectura comprensiva, que el porcentaje en el rango muy bueno fue de 11,7%, bueno de 45,09%, regular de 31,3% e insuficiente de 11,7%. Sobre los resultados en autoestima, se obtuvo que un 3,9% de estudiantes se encontraron en el rango de muy bueno, 62,74% en el rango de bueno, 33,3% en regular y no se encontraron valores en el rango insuficiente. Según el método Estadístico Producto Momento de Pearson, se obtuvo un valor de 0,57 que, según la interpretación, esto corresponde a un coeficiente de correlación moderado-medio. Se concluye que la comprensión lectora se encuentra relacionada con la autoestima, ya que este factor permite la superación personal, puesto que se encuentra ligado a todas las actividades humanas.

Piedra Martínez, et. al. (2017) en su estudio “Emotional and Motivational Problems in Spanish-Speaking Adolescents with Reading Disabilities” tuvo como objetivo hacer una comparación de problemas emocionales y motivacionales entre una muestra de adolescentes con trastornos de lectura y otros con desarrollo normal. Para la muestra se empleó un total de 39 adolescentes divididos en los dos grupos mencionados en el objetivo de esta investigación. Todos fueron entrevistados y arrojó principalmente síntomas de ansiedad, depresión y problemas de autoconcepto. Los instrumentos usados fueron el Test del factor “G” de Cattell y Cattell para medir la inteligencia, la Escala de Motivación para Adultos de Schutte (2007) que

evalúa la motivación en la lectura, Modelos de situaciones para entender el éxito y fracaso, el Inventario de Depresión Estado / Rasgo (IDER) de Spielberger (2008) para medir síntomas de depresión y la escala AF-5 para la autoestima de García (1995). Los resultados muestran que los adolescentes con dificultades lectoras tenían un autoconcepto académico significativamente menor y más problemas extrínsecos e intrínsecos de motivación para la lectura. Sin embargo, este estudio no indica que los adolescentes con dificultades lectoras tengan más problemas de ansiedad que otros. Como conclusión, se evidencia que los problemas de aprendizaje traspasan la barrera académica, provocando dificultades emocionales y motivacionales con gran impacto en la vida diaria de los adolescentes con problemas de lectura. Se recomendó la evaluación de aspectos emocionales y motivacionales más completo entre estudiantes con problemas de aprendizaje, que no se debe subestimar la vulnerabilidad de alumnos con problemas lectores y que se promueva el desarrollo integral para minimizar los problemas motivacionales o emocionales.

El estudio de Zupardo, et. al. (2020) titulado “Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares”, tuvo como objetivo analizar las características emocionales y de comportamiento en los estudiantes con dislexia en edad escolar con respecto a sus compañeros de clase sin dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Este fue de tipo cuantitativo, no experimental, comparativo y de carácter transversal. La población de esta investigación fue de 41 alumnos diagnosticados con dislexia y 25 sin dislexia, a quienes se le aplicaron tres pruebas, el Test de Valoración Multidimensional de la autoestima (Bracken, 2003), la Escala Multidimensional de Ansiedad para niños (March, 1997) y el Formulario sobre el comportamiento de niños de 6 a 18 años (Achenbach y Rescorla, 2000). Los resultados, de acuerdo con un análisis estadístico realizado a través de la prueba de t de Student, evidenciaron un perfil emotivo-conductual en estudiantes con dislexia distinguido por una menor autoestima y mayor ansiedad, así como se encontraron más problemas de comportamiento que en los estudiantes sin dificultades.

Por último, Hossain et. al. (2021) en su artículo “The association between anxiety and academic performance in children with reading disorder: A longitudinal cohort study”, desarrollaron un estudio con el objetivo de examinar la asociación entre la ansiedad y el rendimiento académico en la lectura. Este análisis fue transversal y longitudinal, empleándose modelos de regresión lineal. Contó con una muestra de 128 participantes entre 7 y 14 años de tres escuelas de educación especial con especialización en problemas de lectura. Estos estudiantes fueron evaluados mediante la School Anxiety Scale – Teacher Report (2008) y

Spence Children's Anxiety Scale (2018). Los resultados de los análisis univariantes y multivariantes mostraron que la ansiedad está significativamente asociada de manera negativa con el rendimiento académico de los niños con trastorno de la lectura, tanto transversal como longitudinalmente, (adjusted $\beta = -0.22$, $p = .002$). Como conclusión se hace mención a la importancia de ayudar a detectar los trastornos de ansiedad en niños con trastornos de lectura e invita a que otros investigadores examinen la direccionalidad de la relación entre las variables de este estudio.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Comprensión lectora

En esta investigación es necesario indagar el concepto que se tiene de comprensión lectora según autores. Para el MINEDU (2016), en el Currículo Nacional, esta variable se define como la capacidad de comprender textos expresados en diversos códigos teniendo en cuenta textos escritos en lenguas de uso reiterativo, pero también de otros códigos como imágenes, signos o icónicos que pueden interpretarse.

Cooper (1990) menciona que “La comprensión lectora es el proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que el sujeto tiene un papel activo al tener que construir una representación o modelo mental sobre el significado del texto.” (p.198)

La comprensión lectora no solo es la adquisición de saber leer, su objetivo está en analizar aquella información, decodificando palabras e ideas que expresa el autor del texto. Johnston (1989) afirma que “Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que construya las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos” (p. 31).

El logro de comprender un texto es poder interpretar, el poder expresar aquella idea extraída con nuestras propias palabras. Las inferencias son actos fundamentales de la comprensión que permiten dar sentido diferente a la palabra, unir proposiciones y completar parte de información que se encuentra ausente en el texto.

En general la comprensión lectora no es un proceso sencillo, requiere la participación constante del lector donde se pone en práctica diversos procesos, estrategias y conocimientos que van desde el acto de saber leer hasta lograr analizar, construir significados, inferencias, interpretaciones y conexiones coherentes entre ideas hasta llegar a la completa comprensión del texto.

La comprensión lectora también presenta procesos importantes que se activan durante su desarrollo, aquella información sintáctica y semántica que se ha guardado en la memoria a largo plazo y que es necesaria para acceder al léxico, pero es lo semántico lo que ayudará al lector a acercarse a la comprensión.

Complementando a ello, Valles (2005) menciona que “En la lectura y su comprensión intervienen procesos perceptivos que son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento” (p. 52).

Ahora, en una revisión sobre el modelo simple de la lectura, se señala que esta ha logrado aportar evidencias respecto al desarrollo lector, siendo la comprensión lectora el resultado de habilidades precursoras, las cuales son: decodificación y la comprensión lingüística (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990).

En cuanto a la decodificación se hace hincapié al reconocimiento de palabras, es decir, cuando se logra identificar de manera exacta las palabras de un texto y para este caso se puede hacer uso de dos rutas léxicas durante el proceso: la fonológica y la visual. Por otro lado, Serrano y Defior (2008) hacen hincapié sobre la velocidad lectora y señalan que está relacionada con el proceso de decodificación, agregando que este factor es importante al momento de identificar dificultades en los procesos lectores.

Respecto a la comprensión lingüística, se menciona que esta es la habilidad del lector al distinguir lo que significa cada palabra de una oración y generar inferencias. Sobre esta capacidad hay factores como: conocimiento del mundo, conocimiento previo y el poder ampliar el vocabulario. A su vez hay otros factores de contexto que intervienen en la comprensión, como el nivel de interacción oral con el estudiante por parte de los padres y sus características socioeconómicas, ya que esta última puede interferir en su desarrollo educativo adecuado por no contar con el sustento económico suficiente (Abusamra et al., 2015).

Por otro lado, debido a que la comprensión se le entiende como un proceso de interacción es que se le divide en tres niveles (Gordillo & Flores, 2009). El primero de ellos es el nivel literal donde se da el reconocimiento del texto, ideas y hechos explícitos, el siguiente nivel es el de tipo inferencial en el cual el lector debe deducir lo que se encuentra implícito en el texto elaborando sus propias conclusiones o hipótesis y por último se encuentra el nivel crítico donde será capaz de expresar su propio juicio del texto leído y creando sus argumentos.

2.2.1.1. Comprensión lectora y los procesos psicológicos involucrados

La comprensión lectora es un proceso cognitivo en la cual está implicado el reconocimiento de palabras para asociarlas con diferentes conceptos que nos ayudan a entender el significado de un texto. Este proceso es importante ya que ayuda a obtener nuevos aprendizajes que impactan en el desarrollo cognitivo infantil.

Autores como Torres y Granados (2014) hacen mención que hay una relación respecto a procesos psicológicos, dentro de ello está la precisión, velocidad de la lectura y la conciencia fonológica. Se halló una correlación positiva entre estos procesos con la comprensión lectora, cuando la comprensión lectora es eficiente, los puntajes de precisión y velocidad de la lectura, así como la conciencia fonológica, son mayores.

Los procesos psicológicos básicos en la comprensión son también importantes; la memoria y atención son esenciales al momento de la lectura ya que servirán para que el lector pueda sostener su interés a pesar de algunos estímulos externos dentro del ambiente escolar, de esta manera le ayudará a reconocer ideas importantes.

Por último, pero no menos importante está el proceso de tipo afectivo. Lo emocional puede intervenir de manera positiva o negativa en el lector causando interés en lo que lee como también posibles problemas que le creen inseguridad. Hay muchos factores que harán que el lector tenga una experiencia agradable o no.

Valles (2005) afirma que:

Aquellos alumnos con algún tipo de déficit como escasas habilidades sociales, escaso nivel cognitivo, desajuste emocional, problemas de aprendizaje, problemas familiares, etc. pueden ser más propensos a experimentar estrés y dificultades en sus conductas de estudio, influyendo negativamente en el rendimiento escolar. (p. 29)

La inteligencia emocional, la autoestima y el autoconcepto son determinantes en este proceso, por ello el interés de aportar en el conocimiento científico sobre la relación entre la autoestima y ansiedad escolar con la comprensión lectora.

2.2.1.2. Comprensión lectora en el marco de la prueba PISA

La prueba PISA (Programa de Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) fue creada en 1997 como un compromiso de los países asociados para medir los resultados de educativos. Las áreas que

se evalúan son comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

Según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad (OCDE, 2006, como se citó en OCDE, 2022)

El proceso de comprensión lectora requiere que la persona que lee deba pasar por diferentes procesos como: Comprender globalmente identificando las ideas principales de un texto, obtener información localizando información en un texto, elaborar interpretaciones para extraer el significado de una lectura, reflexionar sobre el contenido del texto para relacionar el contenido de la lectura con el conocimiento previo y por último reflexionar sobre la estructura del texto donde también se va a relacionar la forma del texto respecto a la utilidad de esta.

Los textos que se usan para evaluar la comprensión lectora son de diferentes tipos, entre ellos los textos continuos (expositivos, narrativos, etc.) y textos discontinuos (gráficos, esquemas, etc.). La prueba PISA también hace mención a la utilización de la lectura dividiéndolo en cuatro tipos como: Personal, público, ocupacional y educativo.

Este programa seleccionó textos de manera cuidadosa junto con expertos, pero debido a que es una prueba no curricular puede que no haya una concordancia en cuanto a lo que se enseña y evalúa. Además de ello la prueba toma en cuenta las destrezas usadas en la comprensión de textos y organización de información, por lo que algún estudiante con dificultades en algunas de estas habilidades se puede ver perjudicado en su puntaje, especialmente en las preguntas abiertas.

2.2.2. Ansiedad

Según el Diccionario de la Real Academia Española la ansiedad se puede definir como un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, pero para la psicología la ansiedad es una combinación de muchas manifestaciones tanto físicas como mentales que se pueden manifestar en forma de crisis y en un grado moderado, siendo así una respuesta adaptativa.

Para el Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM-5) la ansiedad es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura; si esta respuesta se torna excesiva o persiste más allá de

6 meses se le cataloga como un trastorno de ansiedad.

Es importante identificar la clasificación de los trastornos ansiosos en el DSM-5.

Tabla 1.

Clasificación actual de los trastornos de ansiedad (DSM 5)

DSM-5 (2014)
Trastornos de ansiedad
<ul style="list-style-type: none">• Trastorno de ansiedad por separación.<ul style="list-style-type: none">• Mutismo selectivo.• Fobia específica.• Trastorno de ansiedad social (fobia social)<ul style="list-style-type: none">• Trastorno de pánico.<ul style="list-style-type: none">• Agorafobia.• Trastorno de ansiedad generalizada.• Trastorno de ansiedad inducido. Por sustancias/medicamentos.<ul style="list-style-type: none">• Trastorno de ansiedad debido a otra afectación médica.<ul style="list-style-type: none">• Otros trastornos de ansiedad específica• Otro trastorno de ansiedad no especificado.

Nota. Elaborado en base Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.) por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013).

Sandín y Chorot (1995) mencionan que una característica peculiar de la ansiedad es que esta tiene la capacidad de ser anticipatoria, pues prevé cuando existe un peligro, la cual lleva luego a activar un mecanismo biológico como una forma de protección, esto es evidente desde la infancia.

La ansiedad puede estar vinculada a pensamientos displacenteros donde la persona percibe situaciones amenazantes. Se vuelve un problema cuando es recurrente y de la larga duración que pueda causar molestias en la vida cotidiana llegando a afectar algunos hábitos y costumbres. También se le considera como un patrón de respuestas en relación con los aspectos cognitivos, fisiológicos y motores.

Ahora, la ansiedad no solo es un problema que se presenta en una población adulta y eso se puede evidenciar en investigaciones que se hicieron al respecto. Este estado tiene presencia en niños y adolescentes por diversidad situaciones ya sean de tipo familiares o

escolares. Un buen ejemplo de ello es mencionado por Salaníc (2014), quien comenta que la ansiedad por separación es más habitual en los niños, mientras que en los adolescentes es más frecuente la fobia social.

Jadue (2001) menciona que cuando el rendimiento escolar es bajo, es posible que esto sea debido a que aquellos estudiantes presentan un nivel considerable de ansiedad, piensan que los fracasos son debido a ellos mismos, no toman decisiones fácilmente por sentir inseguridad por lo que prefieren evitar situaciones de humillación.

Por otro lado, Reynolds y Richmond (2008) indican que la ansiedad manifiesta es una serie de síntomas que son evidentes y generados por diversos factores muchas veces percibidos rápidamente. En los niños, esta se puede manifestar de diversas formas, incluyendo alteraciones a nivel fisiológico y cognitivo. Se observan desajustes emocionales que pueden traer como una consecuencia una baja productividad en sus actividades diarias.

2.2.2.1. Dimensiones de la ansiedad

Un primer modelo es el de estado-rasgo de Spielberger (1966), el cual hace referencia a la distinción entre la ansiedad como un estado emocional inmediato y modificable en el tiempo (ansiedad-estado) y la ansiedad como una característica estable de la personalidad (ansiedad-rasgo) (Ries et al, 2012).

Spielberger define la ansiedad-rasgo como la forma dentro del comportamiento de una persona que considera algunas situaciones de su entorno como amenazantes, aunque estas probablemente no se vean peligrosas. Por otro lado, la ansiedad-estado es más un aspecto emocional de tipo inmediato que se modifica en el tiempo, interviene una combinación de emociones.

Por otro lado, como segundo modelo, Reynolds y Richmond (1997), hacen mención que la ansiedad manifiesta es más una respuesta que no se adapta en el ambiente, por lo general acompañada de conductas impropias que puede mostrar el sujeto. Es importante destacar que la ansiedad manifiesta se muestra de manera diferente en cada persona y sus componentes son:

Ansiedad fisiológica, aquí el individuo evidencia manifestaciones fisiológicas que los hace inestables, estas pueden ser: sueño, fatiga, náuseas, entre otros. Inquietud/Hipersensibilidad, que es la preocupación del individuo cuando se ve frente a circunstancias diversas y van acompañadas de miedo, perturbación y reacciones poco

adecuadas. Por último, Preocupaciones sociales/Concentración, estos son pensamientos que generan distracción en la persona y que como consecuencia hace presente conductas de evitación o rechazo a cualquier panorama en el que haya una posibilidad de sentirse humillado por los demás, esto afecta su concentración.

En la siguiente tabla se podrá observar los tres componentes que propone Reynolds y Richmond para la ansiedad manifiesta y las dimensiones de Estado-Rasgo de Charles Spielberger:

Tabla 2.

Dimensiones de la Ansiedad Estado – Rasgo según Charles Spielberger (1973) y componentes de la Ansiedad manifiesta según Reynolds y Richmond (1997)

Ansiedad Estado – Rasgo	Ansiedad manifiesta
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad Estado • Ansiedad Rasgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad fisiológica • Inquietud / Hipersensibilidad • Preocupaciones sociales / concentración

Fuente: Elaboración propia

2.2.3. Autoestima

El término autoestima según la Real Academia de la Lengua Española, se puede definir como la valoración que se tiene de uno mismo y que se encuentra relacionada con las metas o éxitos que uno posee, así como las relaciones que entablamos con otras personas.

Coopersmith (1990) hace un concepto de la autoestima dentro de un marco psicológico, y menciona que es una evaluación que una persona se hace respecto a sí misma, esta puede ser una crítica personal positiva o negativa sobre su habilidad o productividad. Es una crítica sobre su propia dignidad.

De la misma forma para Haeussler y Milicic (2014) la autoestima puede ser definida como un juicio que la persona se hace y se dice sobre sí mismo. (p. 34)

Se cree que aquellos niños con una buena autoestima tienden a ser más felices, por lo que se considera que la autoestima es importante para el bienestar social y emocional en todas las edades. También es fundamental para desarrollar buenas relaciones sociales, ser

más exitosos académicamente y ser resilientes.

Existen algunas personas que sienten la necesidad básica de ser reconocidas y valoradas por otros, esto les ayuda en gran medida a su confianza o seguridad personal, cuando esto no se logra puede llegar a causar sentimientos negativos, de inferioridad o fracaso.

Abraham Maslow (2007) considera a la autoestima como una necesidad que tiene el ser humano la cual lleva a un efecto positivo en la salud mental, dicho esto la define como el aprecio que uno siente de sí mismo, pero a la vez como la forma en la que valora a los que le rodean.

También es importante señalar que aparte de la autoestima, existen conceptos asociados que pueden ser confundidos con esta, dos de ellas son el autoconcepto y la autoeficacia, conceptos psicológicos que contribuyen a la forma en que las personas se perciben y se relacionan consigo mismas y con el entorno.

Villarroel (2001, como se citó en Haeussler y Milicic, 2014) hace una definición del autoconcepto mencionando que es un conjunto de percepciones que tiene una persona de sí mismo, relacionado con habilidades. Puede estar influenciado especialmente de la interacción que tenemos con diversas personas que son importantes en nuestra vida. Si esto es positivo hay una alta probabilidad que la autoestima también sea alta.

Se considera un aspecto importante del progreso psicológico y emocional del individuo. Si este es positivo y se desarrolla desde una edad temprana, promueve una autoevaluación realista y saludable que ayudará al desarrollo integral de la persona a lo largo de su vida. En cuanto términos de competencia académica cabe mencionar que, si el autoconcepto es efectivo, se eleva un concepto adicional llamado autoeficacia.

Para Bandura (1977) la autoeficacia se define como la capacidad que tiene el ser humano para poder poner en práctica acciones necesarias para manejar de forma adecuada diversas situaciones, es la confianza para realizar nuestras actividades. Esta capacidad tiene un impacto en lo que respecta a la motivación y el comportamiento de una persona, si se tiene una autoeficacia alta, las actividades que el individuo realiza serán motivadoras y con la seguridad de alcanzar las metas requeridas.

La autoeficacia entonces es importante para que el individuo logre sus metas, desarrollar su resiliencia, tener persistencia, adaptarse al cambio y mejorar su rendimiento.

Este concepto tiene un impacto significativo en cómo la persona enfrenta la vida.

2.2.3.1. Dimensiones de la autoestima

Diferentes autores como Coopersmith o Haeussler y Milicic, mencionan en sus respectivas investigaciones las dimensiones de la autoestima.

Por un lado, Coopersmith (1990) dice que la autoestima es una evaluación que nos hacemos nosotros mismos y que suele expresarse a través de la aprobación o no de los demás. El autor en sus publicaciones sobre el tema de autoestima presentó una propuesta de áreas dimensionales relacionadas con el espacio de acción más la amplitud, estas son las siguientes:

La autoestima personal que se define en como valoramos la relación que tenemos respecto al aspecto físico, importancia, las habilidades personales, el tipo de juicio y la dignidad que nos hacemos a nosotros mismos.

La autoestima sobre lo académico es la valoración que uno puede hacer en relación al nivel de desempeño académico, toma en cuenta la productividad y capacidad bajo una evaluación de nosotros mismos.

La autoestima relacionada al área familiar tiene que ver con las relaciones que mantiene con las personas que lo rodean dentro de su familia, las actitudes o experiencias respecto a la convivencia.

La autoestima en el área social se determina en la valoración que el individuo hace y mantiene consigo mismo, especialmente en la forma de socializar con sus grupos de compañeros o amigos, involucra sus vivencias en lugares interactivos como la escuela.

Por otro lado, Haeussler y Milicic (2010) mencionan que la autoestima tiene dimensiones sobre la valoración de uno mismo de manera general, dependiendo que tan valioso se considera, pero también pueden ser valoraciones negativas relacionadas a la poca aceptación que la persona se tiene. Entre estas dimensiones se encuentran:

La dimensión física que es el hecho de sentirse atractivo físicamente. En los niños esto incluye sentirse capaz de defenderse o sentirse fuerte, mientras que en las niñas es saber ser coordinada y armoniosa.

La dimensión social incluye el sentimiento de pertenencia y el de sentirse aceptado o rechazado por otros, es decir, ser parte de un grupo. También se encuentra ligado al hecho de ser capaz de enfrentar diferentes situaciones sociales y el sentido de la solidaridad

La dimensión afectiva, se refiere a la autopercepción de los rasgos de la personalidad, son los sentimientos respecto a ser: simpático o antipático; tímido o asertivo; valiente o temeroso; estable o inestable; tranquilo o inquieto; de buen o de mal carácter; equilibrado o desequilibrado; generoso o tacaño.

La dimensión académica que es como nos percibimos para enfrentar las situaciones escolares, es la capacidad de mostrar un buen rendimiento y el tener que coordinarse con actividades de la escuela. Aquí se incluye la autovaloración de las capacidades, por ejemplo: como sentirse constante, inteligente y creativo, desde el punto de vista intelectual.

Y por último la dimensión ética, se relaciona con el hecho a como una persona se percibe buena y confiable o lo contrario a ello. Incluyen características como la responsabilidad, el trabajo y la flojera. Depende mucho en como el menor ve las normas y valores que ha adoptado y su reacción frente a los adultos cuando no las ha cumplido mereciendo alguna sanción. Si se ha sentido cuestionado en su identidad cuando ha actuado mal, su autoestima se verá distorsionada en el aspecto ético.

Tabla 3.

Dimensiones de la autoestima según Haeussler y Milicic (2014)) y Coopersmith (1990)

Haeussler y Milicic (2014)	Coopersmith (1990)
- Dimensión física	-Autoestima personal
- Dimensión social	-Autoestima respecto a lo académico
- Dimensión afectiva	-Autoestima relacionada al área familiar
- Dimensión académica	-Autoestima relacionada al área social
- Dimensión ética	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se optó por el uso de las dimensiones creadas por Coopersmith, en primer lugar, por haber diseñado una escala dirigida exclusivamente para la población escolar y, en segundo lugar, por su amplio uso en las investigaciones a nivel mundial.

2.2.3.2 Niveles de autoestima

Branden Nathaniel (1997) describe que la autoestima está dividida en tres grados y entre ellos se encuentran:

La autoestima alta es el nivel que tiene el ser humano y que debe alcanzar para lograr sentimientos positivos, ayuda a que se valore a sí mismo para enfrentar diversos obstáculos. Se da cuando uno logra brindarse respeto a través del uso de sus principios y generando un ambiente positivo frente a los demás. Con este nivel de autoestima se logra apreciar las habilidades y actitudes, perder el miedo y asumir retos como tener la habilidad en buscar soluciones.

Autoestima media, nivel en el cual el ser humano tienden a sentir un desequilibrio en su propia persona. Aparece en momentos en los cuales puede sentirse muy capaz y valiosa, pero en algún momento, se ve afectado con facilidad.

Por último, la autoestima baja, suele estar acompañada de expresiones negativas contra una mismo, aquí hay sentimientos de inseguridad, fracaso y temor. Esto puede afectar sus relaciones personales deteriorando la salud mental e incluso alterar de forma física.

Otro autor que divide a la autoestima en niveles es Rosenberg (1989), quien elabora un instrumento conocido como escala de Rosenberg para evaluar la autoestima la cual la divide en: Una de autoestima positiva relacionada a la satisfacción personal o autoconfianza, y otra de autoestima negativa relacionada a la devaluación personal y auto desprecio.

2.2.4. Dificultades en la lectura con relación a factores emocionales

Como se mencionó en la sección de ansiedad de esta investigación, hay investigaciones que han estudiado cómo ciertos factores emocionales interfieren en el rendimiento académico de algunos estudiantes, pero el principal objetivo se centra en la comprensión lectora.

Jackson y Frick (1998) mencionan que cuando un estudiante enfrenta exigencias y demandas escolares que pueden ser más complejas de lo que esperaba o puede afrontar, se ve en situación de peligro. Esta reacción puede desarrollar una ansiedad al no tener el control o capacidad de comprensión, lo cual justifica su rechazo a la escuela.

A partir de ello, otros investigadores mantienen posturas sobre el impacto de la

ansiedad en el aprendizaje y la comprensión de textos.

Piccolo et al. (2017) menciona que hay una ansiedad relacionada a la lectura que se puede presenciar al momento de leer como en la evaluación de la comprensión de su lectura. Un posible mal rendimiento puede desencadenar reacciones conductuales o fisiológicas.

Eysenck y Gutiérrez (1992), investigaron y encontraron fundamentos mencionando que el factor emocional como la ansiedad puede llegar a reducir la capacidad de retener información y procesarla, interfiriendo en la función que tiene el cerebro para poner en marcha una actividad. Un sujeto puede tener dificultades de concentración y atención al experimentar niveles altos de ansiedad. Incluso su capacidad de procesar la información puede verse alterado por las preocupaciones que lo distraen.

Si se tiene en cuenta la eficiencia del procesamiento en el ser humano, si una persona presenta una ansiedad elevada, no necesariamente impactará en su comprensión lectora, pero sí en su velocidad al leer. (Eysenck & Gutiérrez-Calvo, 1992; Gutiérrez-Calvo & Carreiras, 1993).

Por otro lado, Escolar y Serrano (2019) en un estudio de caso, explica cómo se inicia y desarrolla un problema de un estudiante con ansiedad a raíz de la lectura. Primero el estudiante evidencia una dislexia que va en aumento cuando está en un ambiente familiar que solo se centra en el bajo rendimiento de la habilidad lectora y la poca fluidez al leer. Como consecuencia, causa que el menor comience a generar síntomas de ansiedad, se observa equivocaciones continuas, repetición de palabras y lectura lenta. Como consecuencia el escolar evitaba situaciones de regaño o humillación bajo la consigna de no leer o responder preguntas orales sobre una lectura.

Hinojoza (2022) en su investigación, dice que la comprensión lectora y la autoestima se relacionan en diferentes aspectos. Para él la autoestima influye más en el nivel inferencial y crítico. Cuando uno tiene una autoestima alta, entonces el estudiante se siente con la seguridad de leer textos complejos facilitando la comprensión de ello. Sin embargo, cuando hay una autoestima baja, esto afecta de manera negativa el correcto entendimiento del texto, los estudiantes muestran menos confianza en sus habilidades y una baja motivación para intentar leer.

Es importante tener en cuenta que la autoestima no es el único factor que influye en la comprensión lectora. Otros factores, como las habilidades de lectura, el nivel de educación y el entorno socioeconómico, también pueden desempeñar un papel importante.

En la investigación realizada por García, et. al (2022), se hace énfasis en que el autoconcepto y la comprensión lectora se relacionan. Se muestra una relación significativa entre el autoconcepto y la comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles educativos. Cuando hay un autoconcepto positivo en la persona, esto se evidencia en como maneja su motivación y confianza para enfrentar tareas como el comprender un texto, lo cual lleva a que haya una correcta participación y el esfuerzo en las tareas que se requiera para dicha actividad.

Gil (2009) y citado por Del Valle (2012) indica que, son los padres quienes incentivarán a sus hijos el gusto por la lectura, ellos son quienes crean ese hábito a través del ejemplo que dan en el hogar.

Por otro lado, Collado, Guzmán & Rincón (2017) hace referencia a la escuela como otra instancia en la que a veces se puede causar un impacto negativo en los estudiantes. Menciona la importancia de crear conexiones positivas entre los actores de la comunidad escolar, creando un ambiente significativo que logre que el estudiante se acerque al aprendizaje demostrando y habilidades personales.

Desde un inicio se debe crear la motivación frente a las actividades académicas, especialmente en la comprensión de texto que es una de las variables de estudio de esta investigación. Si el estudiante conecta con la lectura, podrá asimilar la información. También es necesario brindar el acompañamiento y refuerzo social a los intentos de los escolares a comprender los textos que leen, guiándolos para que la comprensión lectora sea una actividad agradable generando grandes experiencias lectoras.

2.3 Definición de términos básicos

a) Ansiedad manifiesta:

Aquellas características fisiológicas, emocionales o conductuales que revelan la experimentación de cuadros de ansiedad, asociado a la motivación, y que influyen en el bienestar del sujeto (Reynolds, et al., 2008)

b) Ansiedad fisiológica:

Indica las expresiones físicas de la ansiedad, por ejemplo, la sensación de ahogo, estado de irritabilidad, insomnio, náuseas, sudoración, entre otros.

c) Inquietud/hipersensibilidad:

Se refiere a las preocupaciones desproporcionadas como respuesta a las situaciones de amenaza al individuo. El individuo es hipersensible a las presiones ambientales, por ello tiende a internalizar la ansiedad con temor a poder liberarla.

d) Preocupaciones sociales/concentración:

Son preocupaciones que surgen a partir de las comparaciones con los demás a nivel social.

e) Autoestima:

El juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta (Coopersmith, 1967).

f) Autoestima sí mismo general:

El cual refiere a las actitudes que presenta el sujeto frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas.

g) Autoestima social-pares:

Se encuentra construido por ítems que refieren las actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos.

h) Autoestima hogar-padres:

Expone ítems en los que se hace referencia a las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia con los padres.

i) Autoestima académico:

Referente a las vivencias en el interior de la escuela y sus expectativas con relación a la satisfacción de su rendimiento académico.

j) Comprensión lectora:

Proceso complejo de construcción de significados que implica hacer inferencias,

interpretar la información y establecer conexiones lógicas entre las ideas hasta llegar a la creación de la macroestructura o estado mental del texto (Baker & Beall, 2009).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe una relación estadísticamente significativa entre la ansiedad manifiesta y la autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, 2023.

2.4.2 Hipótesis específicas

He1: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la ansiedad manifiesta: Ansiedad fisiológica, inquietud / hipersensibilidad y preocupaciones sociales / concentración, con la comprensión lectora.

He2: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la autoestima: sí mismo general, social-pares, hogar-padres y escuela académica, con la comprensión lectora.

He3: Existen diferencias significativas en ansiedad manifiesta según la variable de control sexo.

He4: Existen diferencias significativas en autoestima según la variable de control sexo.

He5: Existen diferencias significativas en la comprensión lectora según la variable de control sexo.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Considerando la información brindada por Hernández y Mendoza (2018), este trabajo posee un enfoque cuantitativo ya que se realizó la recolección de datos sobre diferentes aspectos de la muestra a estudiar para que a partir de ello se elaboró un análisis y medición de estos resultados. Los pasos a seguir fueron el planteamiento de preguntas, la elaboración de hipótesis, la determinación de las variables medidas a través de un método estadístico, concluyendo luego con la veracidad de las hipótesis.

El estudio es de tipo o alcance correlacional puesto a que da a conocer la relación que puede haber entre dos o más variables en un tipo de contexto permitiendo un cierto grado de predicción. En cuanto al diseño, es no experimental y transversal, es decir se basa en la observación y análisis del fenómeno en su contexto natural, sin manipulación ni control de las variables, así como se recolectarán los datos en un solo momento de la investigación.



Donde:

M = Muestra

x, y, z = Variables de estudio (X = Ansiedad; Y = Autoestima; Z= Comprensión lectora).

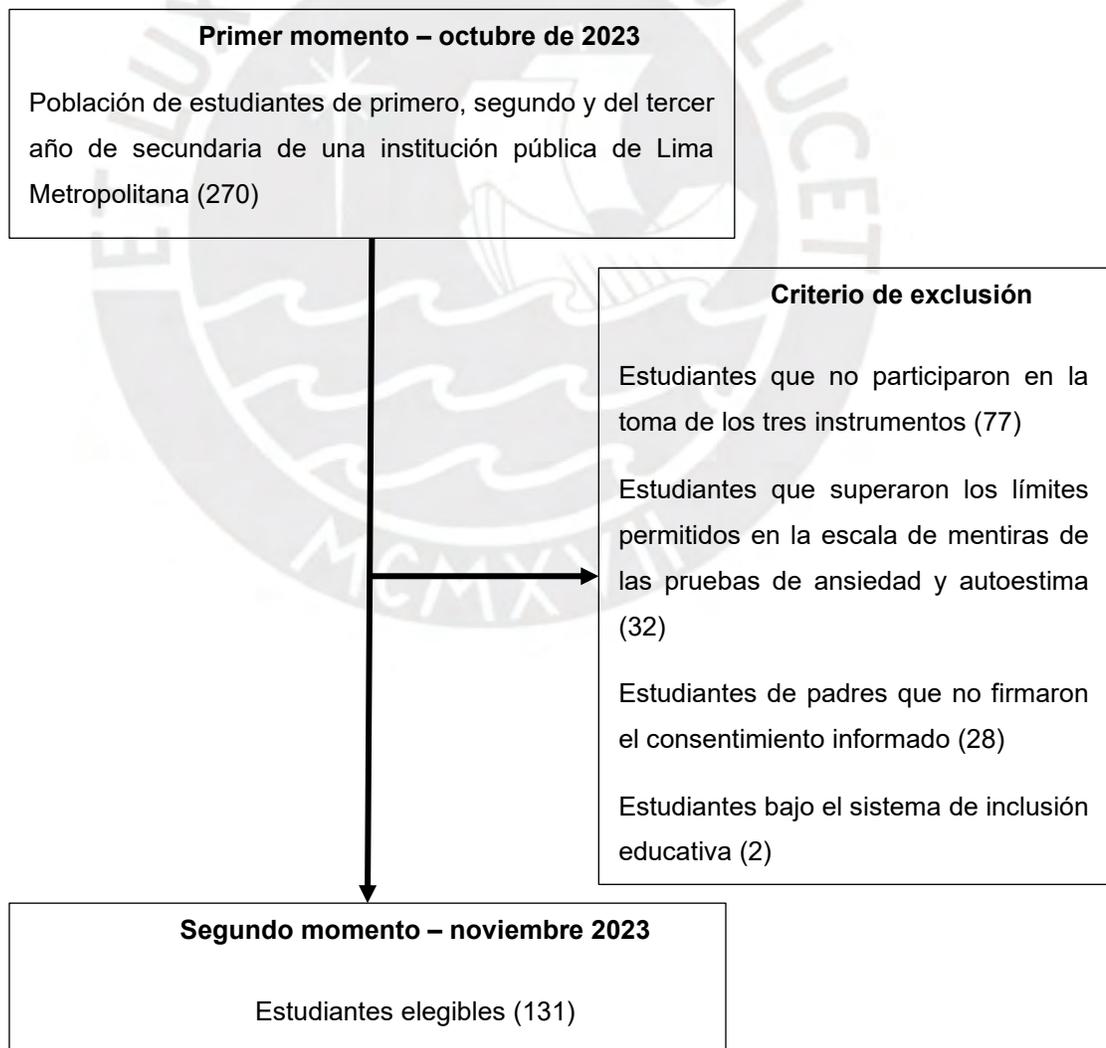
O = Cuestionario y prueba en relación a las variables de estudio.

r = Notación estadística de la correlación.

3.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por todos los estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores. La muestra total de estudiantes de secundaria fue de 131 y se dividen en: 67 mujeres y 66 hombres distribuidos en los grados correspondientes.

Figura 1. Flujo de la muestra a través de los momentos de aplicación de instrumentos



Fuente: Elaboración propia

El tipo de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y se aplicó los siguientes criterios de inclusión y exclusión a la población seleccionada:

Inclusión:

- Estudiantes de nivel secundaria matriculados.
- Estudiantes con asistencia regular al colegio.
- Estudiantes que han participado en la aplicación de los tres instrumentos de evaluación.

Exclusión:

- Estudiantes bajo el sistema de inclusión educativa.
- Aquellos que superen los límites permitidos de la escala de mentiras de Coopersmith y del CMAS-R.

Finalmente, la muestra quedó constituida en 131 estudiantes, distribuidos tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 4.

Distribución de la muestra por sexo y grado

	Varones		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
1°	21	32	20	30	41	31
2°	23	35	26	39	49	37
3°	21	32	20	30	41	31
Total	65	100	66	100	131	100

3.3. Definición y operacionalización de variables

3.3.1. Comprensión lectora

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

La comprensión lectora es la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y

participar plenamente en la sociedad (Caño y Luna, 2009).

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

Tabla 5.

Operacionalización de la variable comprensión lectora.

Variable	Definición operacional	Ítems	Indicadores	Valores finales	Tipo de variable	Escala de medición
Comprensión lectora	Evaluada a través de la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC).	Del 1 al 20	1 punto = correcto 0 puntos = incorrecto	Puntaje directo	Cuantitativo	Intervalo

3.3.2. Ansiedad

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

La ansiedad se puede definir en relación al aspecto emocional como respuesta, el cual expresa el individuo ante un contexto determinado interpretándolo como amenazador. (Reynolds & Richmond, 1997).

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

Tabla 6.

Operacionalización de la variable ansiedad

Variable	Definición operacional	Subescalas	Ítems	Indicadores	Valores finales	Tipo de variable	Escala de medición
Ansiedad	Evaluado a través de la Escala de ansiedad manifestada en niños – revisado (CMAS-R)	Ansiedad fisiológica Inquietud / hipersensibilidad Preocupaciones sociales / concentración	1, 5, 9, 13, 17, 19, 21, 25, 29, 33 2, 6, 7, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 37 3, 11, 15, 23, 27, 31, 35,	1 punto de acuerdo con la pauta de corrección del instrumento	Puntajes directos	Cuantitativo	Intervalo

3.3.3. Autoestima

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Conceptualmente es la evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo. Esta se expresa a través de una actitud de aprobación o desaprobación que refleja el grado en el cual el individuo cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno (Coopersmith, 1981).

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

Tabla 7.

Operacionalización de la variable autoestima

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Indicadores	Valores finales	Tipo de variable	Escala de medición
Autoestima	Evaluado a través del Inventario de Autoestima versión escolar de Coopersmith	Sí mismo general Social-pares Hogar-padres Escuela-académica	1,3,4,7,10, 12,13,15, 18,19,24, 25,27,30, 31,34,35, 38,39,43, 47, 48,51,55, 56,57 5,8,14,21, 28,40,49, 52. 6, 11, 16, 22, 45, 57 17, 23, 33, 37, 54	1 punto de acuerdo con la pauta de corrección del instrumento	Puntajes directos	Cuantitativo	Intervalo

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC)

a. Ficha técnica

Nombre: Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC)

Autor: Ana Cristina Llorens Tatay, Laura Gil Pelluch, Eduardo Vidal-Abarca Gámez, Tomás Martínez Giménez, Amelia Mañá Lloriá y Ramiro Gilabert Pérez.

Año de publicación: 2011

Aplicación: Individual y colectiva.

Ámbito de aplicación: Sujetos de 11 y 14 años.

Tiempo: El tiempo de aplicación es de 50' – 60' que incluye además el período de instrucciones.

Finalidad: Evaluar el nivel de competencia lectora

Baremación: Rangos percentiles según las puntuaciones totales obtenidas en los dos niveles de 1º y 3º de ESO.

b. Breve descripción

Esta prueba fue diseñada para estudiantes entre primero y tercero de secundaria. El instrumento está compuesto de cinco textos, tres continuos, dos discontinuos y cuenta con un total de 20 preguntas. Según lo que propone el modelo PISA, las preguntas en esta prueba se clasifican en: 5 preguntas de recuperación de información, 10 de integración y 5 de reflexión. Además, en cuanto al formato de respuesta hay 17 ítems de elección múltiple con única respuesta y 3 son de formato abierto con respuesta breve. El tiempo estimado de duración para la aplicación es entre 50 y 60 minutos.

c. Validez y confiabilidad

La prueba CompLEC reportó evidencias de consistencia interna, validez de contenido, validez de constructo, validez criterial y validez predictiva (Llorens et al., 2011). El coeficiente alfa de Cronbach (índice global de .79) se calculó a partir de la puntuación general obtenida por los estudiantes que participaron en la aplicación inicial de la prueba (1.854 alumnos).

En la investigación realizada, el instrumento total alcanzó un alfa de Cronbach de ,784, que implica que es un instrumento confiable.

3.4.2. Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños CMAS–R de Reynolds y Richmond.

a. Ficha técnica

Nombre: Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños CMAS–R

Autores: Ceil R. Reynolds y Bert O. Richmond

Año de publicación: 1997

Aplicación: Individual y colectiva

Ámbito de aplicación: Personas entre los 6 y 19 años.

Tiempo: El tiempo de aplicación es de 15' que incluye además el período de instrucciones.

Finalidad: Identificar el nivel y naturaleza de la ansiedad.

Baremación: Puntuación natural, percentiles y puntuación T por edad desde los 6 hasta los 17 años, además para muestra de varones y mujeres.

b. Breve descripción

La CMAS-R es un instrumento de 37 ítems usado para valorar el nivel y naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes entre 6 y 19 años. La prueba consta de cinco puntuaciones, siendo la ansiedad total (28 reactivos) que se dividen en tres subescalas: Ansiedad Fisiológica (10 ítems), se refiere a manifestaciones fisiológicas de ansiedad, como dificultades del sueño, náusea y fatiga; Inquietud/Hipersensibilidad (11 ítems), se refiere a la preocupación obsesiva acerca de una variedad de cosas percibidas por el menor y a temores de daño o aislamiento emocional; y Preocupaciones Sociales/Concentración (7 ítems), se refiere a pensamientos distractores y miedo social o interpersonal. Además de estas tres subescalas se tiene la subescala de mentiras (9 ítems) destinada a detectar conformidad, deseabilidad social o la falsificación deliberada de respuestas.

Muestra ser una prueba que mantiene una alta confiabilidad al ser traducida y mantiene su estructura de tres factores en muestras latinoamericanas y euroamericanas. (Varela & Biggs, Varela, Sánchez-Sosa, Biggs & Luis en Creveling et al., 2010)

c. Validez y confiabilidad

El valor del instrumento que se usó tiene un valor de alfa de Cronbach de .80, el cual lo convierte en un instrumento confiable. (Reynolds y Richmond, 1983)

Domínguez, Villegas y Padilla (2013) adaptaron el instrumento CMAS-R en Lima, analizaron las propiedades psicométricas, la confiabilidad y la validez de la escala en 435 niños y adolescentes entre 10 y 18 años de Lima Metropolitana. Dicho estudio arrojó evidencia de validez factorial, resultando tres factores sin considerar la subescala de Mentiras, que explican el 41.14% de la varianza. El primer factor obtuvo un 27.47% de varianza, el segundo 8.1% y el tercero 5.6%.

Se hallaron indicadores de confiabilidad aceptables a través del método de consistencia interna (KR20), obteniéndose un coeficiente de .838 en la escala total para la toda muestra, .822 para varones y .839 para mujeres, esto indica que el instrumento es válido y confiable.

En la investigación realizada, el instrumento total alcanzó un alfa de Cronbach de ,808, que implica que es un instrumento confiable.

3.4.3. Inventario de Autoestima de Coopersmith.

a. Ficha técnica

Nombre: Inventario de Autoestima Coopersmith - forma escolar

Autor: Stanley Coopersmith

Año de aplicación: 1967

Aplicación: Individual y colectiva

Tiempo: El tiempo de aplicación es de 15' - 20' que incluye además el período de instrucciones.

Finalidad: El objetivo principal de la prueba es medir determinar el nivel de autoestima.

Baremación: Percentiles, escalas T y Eneatipos por edad.

Contenido: La prueba contiene 1 hoja con 58 ítems

b. Breve descripción

El Inventario de Autoestima de Coopersmith versión escolar mide las actitudes valorativas hacia el sí mismo, en las áreas como la académica, familiar, social y personal de la experiencia de un sujeto. Aplicado en estudiantes de 8 a 16 años de edad en un tiempo de 30 minutos. Este inventario consta de 58 ítems incluidos 8 ítems de la escala de mentiras, estos ítems se responden si el individuo se identifica o no con los enunciados marcando verdadero o falso donde corresponda. Con respecto a la escala de mentiras, si el evaluado obtiene un puntaje alto, eso significa que el sujeto no ha comprendido la intención del inventario y puede invalidar la prueba.

c. Validez y confiabilidad

La confiabilidad del instrumento original oscila entre .78 y .92 mediante el test-retest y dos mitades, respectivamente, siendo satisfactoria. En el Perú se aportaron evidencias de validez basadas en el contenido, en un estudio hecho por Panizo (1985) donde se halló a través del criterio de jueces, índices de correlación significativa del nivel de $p < 0.001$ para todos los ítems. La confiabilidad fue comprobada por el método de mitades y obtuvo un coeficiente de correlación 0.78, es decir presenta una confiabilidad alta.

En la investigación realizada, el instrumento total alcanzó un alfa de Cronbach de ,874, que implica que es un instrumento confiable.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento para la recolección de los datos se desarrolló de la siguiente manera:

- Presentación de la investigadora ante el director de la institución educativa estatal del distrito de San Juan de Miraflores a través de una carta de presentación emitida por el CPAL-PUCP, detallando la naturaleza de la investigación y la aplicación de los instrumentos en los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria.
- Elaboración y envío del consentimiento informado a los padres de familia de los grados participantes para su respectiva autorización a través de la firma y entrega del consentimiento.
- Aplicación grupal durante el horario de clases, previa coordinación y autorización del director y docente de aula. Se tomó primero la prueba de comprensión lectora (CompLEC) en todos los grados y en días diferentes. Luego de culminarlo se aplicó la Escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R) y del Inventario de Autoestima Coopersmith - forma escolar, ambas pruebas se tomaron en simultáneo. Se brindaron los ambientes apropiados para asegurar el correcto desarrollo de los instrumentos de recolección.
- En todos los casos, previo a la aplicación de los instrumentos se realizó una explicación del objetivo y naturaleza de la prueba, dejándose en claro que los resultados eran con fines de investigación y que no impactarían en sus notas académicas; esto permitió un clima de calma y disposición al trabajo por parte de los estudiantes.
- Finalmente, se realizó la corrección de cada una de las pruebas aplicadas para su consolidación y posterior análisis a través del programa estadístico.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Los datos recolectados se tabularon en una tabla creada a partir del programa Microsoft Excel, esto con el fin de poder obtener la información de manera organizada de los inventarios y prueba. Luego se realizaron los cuadros y gráficos que presentan los datos recogidos de forma descriptiva. Por último, los resultados fueron procesados con ayuda del estadígrafo SPSS versión 22.0, con el fin de establecer la existencia de las relaciones estadísticas entre las variables. Para realizar el análisis bivariado, se empezó aplicando una prueba de normalidad, la cual permitió discernir el uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos para el análisis de correlación y comparación entre grupos en la muestra de estudio.



CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1. Presentación de los resultados

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la relación entre ansiedad manifiesta y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1ro a 3ro de nivel secundaria de una institución educativa pública.

A continuación, se presentarán los resultados descriptivos y resultados inferenciales que permiten la contrastación de las hipótesis planteadas y el desarrollo de los apartados finales del presente documento.

4.1.1. Análisis descriptivo

Comprensión lectora

Tabla 8.

Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria

Nivel	F	%
Bajo	83	63%
Medio	36	27%
Alto	12	9%
Total	131	100%

A nivel de la variable de la comprensión lectora (tabla 8), el porcentaje más alto es de 63%, lo que significa que hay un mayor grupo de estudiantes que se encuentran en el nivel bajo, por otro lado, el menor porcentaje es de 9% lo cual significa que pocos estudiantes lograron obtener nivel alto en comprensión lectora.

Tabla 9.

Nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria, según su sexo.

Nivel	Varones		Mujeres	
	F	%	F	%
Bajo	38	58%	45	68%
Medio	19	29%	17	26%
Alto	8	12%	4	6%
Total	65	100%	100	100%

Diferenciando a los estudiantes por sexo (tabla 9), se aprecia que los varones demuestran mejores resultados que las mujeres en el nivel alto con un 12%, también en el nivel medio con un 29%. Así mismo, en el nivel bajo, las mujeres tienen el porcentaje más alto que los varones obteniendo un 68%.

Autoestima

Tabla 10.

Nivel de autoestima que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria

Nivel	F	%
Bajo	61	47%
Medio	70	53%
Alto	0	0%
Total	131	100%

En cuanto al nivel de la variable autoestima (tabla 10), el porcentaje más alto es de 53%, lo que significa que hay un mayor grupo de estudiantes que se ubican en el nivel de autoestima medio, mientras que un 47% está en una autoestima bajo y ninguno se ubica en el nivel de autoestima alta. Hay un mayor porcentaje de autoestima concentrado en el nivel medio.

Tabla 11.*Nivel de autoestima que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria, según su sexo*

Nivel	Varones		Mujeres	
	F	%	F	%
Bajo	20	31%	41	62%
Medio	45	69%	25	38%
Alto	0	0%	0	0%
Total	65	100%	66	100%

Diferenciando a los estudiantes por sexo (tabla 11), se aprecia que las mujeres tienen un porcentaje de 62% en el nivel bajo, lo cual es mayor al porcentaje de los varones que solo tienen 31% en aquel nivel. En cuanto al nivel medio, el porcentaje más alto lo tienen los varones con un 69% superior al 38% en las mujeres. Hay un mayor número de mujeres con autoestima baja a diferencia de los varones.

Ansiedad manifiesta**Tabla 12.***Nivel de ansiedad escolar que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria*

Nivel	F	%
Bajo	21	16%
Medio	48	37%
Alto	62	47%
Total	131	100

Sobre el nivel de la variable ansiedad manifiesta (tabla 12), el porcentaje más alto de 47% se encuentra en el nivel alto, mientras que un 37% se encuentra en un nivel medio y solo un 16% en un nivel bajo de ansiedad. El mayor porcentaje de alumnado posee un nivel de ansiedad alto.

Tabla 13.

Nivel de ansiedad escolar que presentan los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria, según su sexo.

Nivel	Varones		Mujeres	
	F	%	F	%
Bajo	15	23%	6	9%
Medio	30	46%	18	27%
Alto	20	31%	42	64%
Total	65	100%	66	100%

Diferenciando a los estudiantes por sexo (tabla 13), se puede apreciar que los varones tienen un porcentaje de 23% que se ubica en el nivel bajo a comparación de las mujeres que solo tienen 9%. En cuanto al nivel medio, las mujeres se encuentran en un porcentaje de 27% mientras que los varones, 46%. Finalmente, en el nivel alto, las mujeres figuran con 64% a diferencia de los varones con un 31%. Se puede distinguir que las mujeres tienen un nivel de ansiedad mayor que los varones.

4.1.2. Prueba de normalidad

Se estudió la normalidad haciendo uso del estadístico de Kolmogorov-Smirnov (K-S), optando por este test debido a que es el más adecuado en función a la cantidad muestral (muestras mayores a 50). Se plantea la normalidad de datos de la manera siguiente:

(Hipótesis nula) H_0 . La muestra proviene de una distribución normal.

(Hipótesis alterna) H_1 . La muestra no proviene de una distribución normal.

Regla de decisión estadística:

Si la significación es $< 0,05$, entonces se rechaza H_0 ;

si la significación es $\geq 0,05$, entonces se acepta H_0 .

Tabla 14.*Normalidad de los datos con la prueba Kolmogorov-Smirnov*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión Lectora	,123	131	,000
Autoestima total	,072	131	,091
Ansiedad total	,068	131	,200*
Autoestima si mismo general	,097	131	,004
Autoestima socia pares	,114	131	,000
Autoestima hogar padres	,138	131	,000
Autoestima escuela académica	,129	131	,000
Ansiedad fisiológica	,097	131	,004
Inquietud/hipersensibilidad	,132	131	,000
Preocupaciones sociales/concentración	,136	131	,000

Como se aprecia en la tabla 14, los valores-p obtenidos menores a 0,05 corresponden a la variable de estudio comprensión lectora como a las dimensiones de ansiedad y de autoestima, a excepción del total de autoestima y de ansiedad, que son las únicas variables que registra valores-p mayores a 0,05. Es decir, los valores K-S que son significativos al nivel de $p < 0,05$ indican que no existe distribución normal de los datos; es decir, tales valores registrados permiten tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula de normalidad de datos. Solamente en el caso de los totales de autoestima y ansiedad se establece normalidad de datos. Sin embargo, se decidió utilizar para la comprobación de las hipótesis de relación la prueba no paramétrica de correlación de Spearman, así como la prueba U de Mann-Whitney de comparación para determinar las diferencias por sexo en cada una de las variables de estudio.

4.1.3. Análisis inferencial

4.1.3.1. Contrastación de la hipótesis general

Tabla 15.

Correlación de las variables independientes (ansiedad manifiesta y autoestima) con la variable dependiente (comprensión lectora)

		Comprensión lectora	
Rho de Spearman	Ansiedad	Coeficiente de correlación	-,175*
		Sig. (unilateral)	,023
	N	131	
	Autoestima	Coeficiente de correlación	,241**
Sig. (unilateral)		,003	
N		131	

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

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (unilateral).

En la tabla 15 se registran que el valor de correlación de Spearman obtenido entre las variables ansiedad y comprensión lectora ($\rho = -0,175$; $p = 0,023$) son estadísticamente significativos al nivel de $p < 0,05$. Este coeficiente registrado indica una correlación entre ambas variables negativa y media, según lo propuesto por Mondragón (2018); en tal sentido, mientras mayor es la puntuación en la ansiedad, menor será la puntuación obtenida por los estudiantes en su comprensión lectora. Del mismo modo, se registra un valor de Spearman entre las variables autoestima y comprensión lectora ($\rho = 0,241$; $p = 0,003$) estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este coeficiente de correlación permite afirmar que la relación entre las variables señaladas es positiva y media (Mondragón, 2018), lo cual significa que, a mayor autoestima, mayor será la comprensión en la muestra de estudiantes evaluados.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio.

4.1.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1:

He₁: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la ansiedad manifiesta: Ansiedad fisiológica, inquietud / hipersensibilidad y preocupaciones sociales / concentración, con la comprensión lectora.

H₀: No existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la ansiedad manifiesta: Ansiedad fisiológica, inquietud / hipersensibilidad y preocupaciones sociales / concentración, con la comprensión lectora.

Tabla 16.

Correlaciones Spearman entre ansiedad manifiesta y sus dimensiones con la comprensión lectora

		Comprensión lectora
Ansiedad fisiológica	Coefficiente de correlación	-,230**
	Sig. (unilateral)	,004
	N	131
Inquietudes/hipersensibilidad	Coefficiente de correlación	-,104
	Sig. (unilateral)	,118
	N	131
Preocupaciones sociales/concentración	Coefficiente de correlación	-,176*
	Sig. (unilateral)	,022
	N	131

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

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (unilateral).

Se puede observar en la tabla 16 se registran las correlaciones entre las dimensiones de ansiedad manifiesta con la variable de comprensión lectora. En dos casos, los valores de correlación de Spearman de: ansiedad fisiológica y comprensión lectora ($\rho = -,230^{**}$; $p = 0,004$); preocupaciones sociales/concentración y comprensión lectora ($\rho = -,176^{*}$; $p = 0,022$); son estadísticamente significativos al nivel de $p < 0,05$. Este coeficiente registrado indica una correlación entre ambas variables negativa y media, según lo propuesto por Mondragón (2018); en tal sentido, mientras mayor es la puntuación en aquellas sub escalas de ansiedad, menor será la puntuación obtenida por los estudiantes en su comprensión lectora. Solo en la

sub escala de Inquietudes/Hipersensibilidad y comprensión lectora ($\rho = -,104$; $p = ,118$); no se evidencia una correlación estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,05$, mostrando una correlación negativa débil.

Decisión: Se rechaza parcialmente la hipótesis nula de la hipótesis específica 1.

Hipótesis específica 2:

H_{e2} : Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la autoestima: sí mismo general, social-pares, hogar-padres y escuela académica, con la comprensión lectora.

H_0 : No existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la autoestima: sí mismo general, social-pares, hogar-padres y escuela académica, con la comprensión lectora.

Tabla 17.

Correlaciones Spearman entre Autoestima y sus dimensiones con la comprensión lectora

		Comprensión lectora
Sí mismo general	Coefficiente de correlación	,216**
	Sig. (unilateral)	,007
	N	131
Social pares	Coefficiente de correlación	,098
	Sig. (unilateral)	,133
	N	131
Hogar padres	Coefficiente de correlación	,252**
	Sig. (unilateral)	,002
	N	131
Escuela académico	Coefficiente de correlación	,152*
	Sig. (unilateral)	,042
	N	131

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

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (unilateral).

Se puede observar en la tabla 17 se registran las correlaciones entre las dimensiones de la autoestima con la variable de comprensión lectora. En tres casos, los valores de correlación de Spearman de: Sí mismo general y comprensión lectora ($\rho = ,216^{**}$; $p = 0,007$); Hogar padres y comprensión lectora ($\rho = ,252^{**}$; $p = 0,002$); Escuela académico y comprensión lectora ($\rho = ,152^*$; $p = 0,042$) son estadísticamente significativos al nivel de $p < 0,05$. Este coeficiente registrado indica una correlación entre ambas variables positiva y

media, según lo propuesto por Mondragón (2018); en tal sentido, mientras mayor es la puntuación en aquellas sub escalas de autoestima, mayor será la puntuación obtenida por los estudiantes en su comprensión lectora. Solo en la dimensión de Social pares y comprensión lectora ($\rho = 0,098$; $p = ,133$); no se evidencia una correlación estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,05$.

Decisión: Se rechaza parcialmente la hipótesis nula de la hipótesis específica 2.

Hipótesis específica 3:

H_{e3} : Existen diferencias significativas en ansiedad manifiesta según la variable de control sexo.

H_0 : No existen diferencias significativas en ansiedad manifiesta según la variable de control sexo.

Tabla 18.

Comparación entre ansiedad manifiesta según la variable control de sexo

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asin. (bilateral)
Ansiedad manifiesta	Varones	65	51,50	3347,50	1202,500**	,000
	Mujeres	66	80,28	5298,50		
	Total	131				

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

En la tabla 18, se muestra que el valor de la U de Mann-Whitney obtenido en la comparación de la variable ansiedad, según sexo ($U = 1202,500$; $p = ,000$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Es decir, este resultado indica que la diferencia en ansiedad entre varones y mujeres es significativa, con un rango promedio favorable al grupo de estudiantes mujeres.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la hipótesis específica 3.

Hipótesis específica 4:

H_{e4} : Existen diferencias significativas en autoestima según la variable de control sexo.

H_0 : No existen diferencias significativas en autoestima según la variable de control sexo.

Tabla 19.*Comparación entre autoestima según la variable control de sexo*

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asin. (bilateral)
Autoestima	Varones	65	78,77	5120,00	1315,000**	,000
	Mujeres	66	53,42	3526,00		
	Total	131				

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

En la tabla 19, se muestra que el valor de la U de Mann-Whitney obtenido en la comparación de la variable autoestima, según sexo ($U = 1315,000$; $p = ,000$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Es decir, este resultado indica que la diferencia en autoestima entre varones y mujeres es significativa, con un rango promedio favorable dentro del grupo de estudiantes varones.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la hipótesis específica 4**Hipótesis específica 5:**

H_{e5} : Existen diferencias significativas en comprensión lectora según la variable de control sexo.

H_0 : No existen diferencias significativas en comprensión lectora según la variable de control sexo.

Tabla 20.*Comparación entre comprensión lectora según la variable control de sexo*

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asin. (bilateral)
Comprensión lectora	Varones	65	71,12	4623,00	1812,000	,124
	Mujeres	66	60,95	4023,00		
	Total	131				

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

En la tabla 19, se muestra que el valor de la U de Mann-Whitney obtenido en la comparación de la variable comprensión lectora, según sexo ($U = 1812,000$; $p = ,124$) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. A pesar de que los resultados muestran no

tener una relación significativa, se observa que el rango promedio es más grande en varones.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula de la hipótesis específica 5.

4.2. Discusión de los resultados

Según los resultados obtenidos, ante la hipótesis general la cual plantea que sí existe una relación estadísticamente significativa entre la ansiedad manifiesta y la autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, en el estudio se logró encontrar una relación entre las variables que es significativa al nivel de $p < 0,01$. Hay una correlación negativa y media que demuestra que a mayor ansiedad es menor la comprensión lectora, en tanto que existe una correlación positiva y media, donde a mayor autoestima hay mayor comprensión lectora.

La primera relación ya fue mencionada en investigaciones como la de Clavijo (2017) donde en su estudio sobre la ansiedad y la comprensión lectora, concluyó que existe una relación inversa y significativa entre las variables, es decir que, a mayor presencia de ansiedad, menor sería la comprensión lectora. Por otro lado, Caffo (2019), al estudiar las variables de ansiedad y comprensión lectora halló una débil correlación inversa sin alcanzar una significación estadística, pero sí halló una correlación moderada, inversa y significativa en estudiantes con ansiedad marcada.

En los resultados de la presente investigación se halló una correlación significativa en la muestra total de estudiantes, en la cual se evidencia una relación negativa entre ansiedad fisiológica y comprensión lectora ($\rho = -,230^{**}$; $p = 0,004$) así como con preocupaciones sociales/concentración y comprensión lectora ($\rho = -,176^*$; $p = 0,022$), a excepción de la dimensión de ansiedad manifiesta llamada Inquietud/hipersensibilidad ($\rho = -,104$; $p = ,118$) que muestra además una correlación débil. Si bien esta covarianza no fue significativa, es posible que pueda explicarse ello por el poco número de muestra.

La dimensión Inquietud/hipersensibilidad según Richmond y Reynolds (2007), hace referencia a la sensibilidad que tiene el individuo respecto a diferentes situaciones de su entorno y miedo de ser lastimado de forma emocional, es decir está más asociada a lo que hagan en el futuro. Por ejemplo, unos de los ítems son “Me preocupa el futuro” o “Me siento muy mal cuando se enojan conmigo”, situaciones que no están relacionados a lo académico.

Tassara y Tassara (2020), hallaron una relación positiva y significativa entre autoestima y comprensión lectora. En el caso de esta investigación, se confirmó que existe una relación positiva y media entre ambas variables.

En esta pesquisa se confirma la teoría presentada, además se encontró una correlación significativa con las dimensiones de la autoestima: Sí mismo general y comprensión lectora ($\rho = ,216^{**}$; $p = 0,007$), Hogar padres y comprensión lectora ($\rho = ,252^{**}$; $p = 0,002$), Escuela académico y comprensión lectora ($\rho = ,152^{*}$; $p = 0,042$), pero se evidenció que en la dimensión Social pares con la comprensión lectora no hay una correlación significativa ($\rho = 0,098$; $p = ,133$).

Coopersmith (1967) menciona que la dimensión de Social-pares se relaciona a las habilidades para desarrollar relaciones afectivas con amigos u otras personas en su entorno, además de la aceptación social de ellos. Por lo tanto, muchos de sus ítems como “Soy una persona divertida” o “me aceptan fácilmente en un grupo”, no guarda relación alguna con los resultados académicos que pueda tener.

Sobre las diferencias del nivel de comprensión lectora entre varones y mujeres, algunos estudios sugieren que puede haber diferencias en el rendimiento de comprensión lectora entre ambos grupos, mientras que otros estudios indican que no hay diferencias significativas. Grimaldo (1999) realizó un estudio en estudiantes del quinto año de secundaria de los niveles socioeconómico medio y bajo, donde no se hallaron diferencias entre ambos sexos, similar es el caso en la investigación de García, Gonzales y Miura (2017) en estudiantes de cuarto grado de primaria. Sin embargo, Baca (2022) en un estudio comparativo realizado en estudiantes de bajo rendimiento en Perú encontró diferencias en el nivel de comprensión lectora entre hombres y mujeres, donde las mujeres obtuvieron mejores resultados.

En esta investigación, si bien los resultados evidencian un porcentaje en nivel alto en varones mayor que en las mujeres, esto no es suficiente para ser considerado una relación significativa. Se debe tener en cuenta que los resultados pueden variar dependiendo de los estudios y las características específicas de la muestra.

Respecto a sí existen diferencias significativas entre mujeres y varones en las variables de ansiedad manifiesta, el grupo de mujeres es quien obtiene el mayor rango. Es decir que las estudiantes evidencian una mayor ansiedad a diferencia de los varones. Bajo la investigación de García-Fernández et al. (2014), se sostiene que las mujeres presentan un nivel de ansiedad más alto que los varones, en su estudio cita también otras referencias de autores que

confirman esta hipótesis, se menciona que esto suele ser más evidente en respuesta a situaciones de evaluación social y fracaso escolar.

Ahora, respecto a la autoestima, otras investigaciones han estudiado su relación en cuanto a la variable control de sexo. Marrero et. al (2003) realiza un análisis de la diferencia de la autoestima respecto a varones y mujeres, teniendo como resultado que los varones presentaban una mayor autoestima, sin embargo, la diferencia respecto a las mujeres era muy baja. Es importante tener en cuenta que los resultados pueden variar dependiendo de los estudios y las características específicas de la muestra. En este caso sí hubo una diferencia significativa respecto al número de mujeres y varones respecto al nivel de autoestima, encontrado que las mujeres son quienes tenían un número mayor en cuanto a baja autoestima.

Por último, se concluye que la presente investigación es relevante pues proporciona información valiosa que ayuda a comprender cómo estos factores se asocian a la comprensión lectora, lo que puede ayudar a que docentes y especialistas relacionados al ámbito educativo entiendan que esta relación podría tener implicaciones significativas y así se diagnostiquen, además de que se diseñen estrategias educativas y programas de apoyo oportunos. Los resultados también pueden ser útiles para otros investigadores y profesionales que trabajan en campos relacionados.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria demostraron tener un nivel bajo de comprensión lectora con un 63% del total, mientras que solo un 9% de estudiantes obtuvieron un resultado alto dentro de esta variable estudiada.
- Se muestra un porcentaje de 47% en el nivel alto de ansiedad en los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria, seguido de un 37% en el nivel medio y solo un 16% en el nivel bajo.
- Ninguno de los estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria mostraron un nivel de autoestima alta, el mayor porcentaje de 53% se encontró en la autoestima media siendo casi alcanzada por el porcentaje de autoestima baja la cual obtuvo un 47%.
- Se acepta la hipótesis general, en el sentido que se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre la ansiedad manifiesta y la autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria de un colegio estatal del distrito de San Juan de Miraflores.
- Se acepta parcialmente la primera hipótesis específica, en el sentido que se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre la ansiedad manifiesta y sus dimensiones con la comprensión lectora en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria de secundaria de un colegio estatal del distrito de San Juan de Miraflores. La única dimensión que no muestra una correlación significativa es la de Inquietudes/Hipersensibilidad.
- Se acepta parcialmente la segunda hipótesis específica, en el sentido que se comprobó que existe una relación estadísticamente significativa entre la autoestima y sus dimensiones con la comprensión lectora en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria de un colegio estatal del distrito de San Juan de Miraflores. La única dimensión que no muestra una correlación significativa es la de Social pares.

- Se acepta la tercera hipótesis específica, en el sentido que se comprobó que existe una diferencia significativa en la ansiedad manifiesta respecto a la variable control de sexo en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria de un colegio estatal del distrito de San Juan de Miraflores, siendo las mujeres las que demuestran un rango promedio mayor en ansiedad.

- Se acepta la cuarta hipótesis específica, en el sentido que se comprobó que existe una diferencia significativa en la autoestima respecto a la variable control de sexo en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria de un colegio estatal del distrito de San Juan de Miraflores, siendo las mujeres las que demuestran un rango promedio menor en autoestima.

- Se rechaza la quinta hipótesis específica, en el sentido que los resultados no muestran una diferencia significativa en la comprensión lectora respecto la variable de control de sexo de 1ro a 3ro de secundaria de un colegio estatal del distrito de San Juan de Miraflores, aunque se observa que los varones tienen el rango promedio mayor.



RECOMENDACIONES

Para futuras investigaciones

- Con el fin de haya más resultados respecto a la relación de estas tres variables, se recomienda replicar la presente investigación ampliando la muestra en colegios tanto públicos como privados en diferentes regiones del país.
- Debido a que la comprensión lectora es una actividad compleja, se recomienda que se hagan más investigaciones que puedan estudiar su relación con otras variables socioemocionales aparte de la ansiedad escolar y la autoestima como la autoimagen, autoconcepto o la motivación.
- Considerando el número de la muestra final, se recomienda usar un grupo más grande de estudiantes de un solo grado o de grados diferentes para contrastar resultados.
- Dado que los resultados en comprensión lectora estuvieron en un nivel bajo y considerando que el puntaje mayor fue de solo dos estudiantes con puntajes de 18 puntos de 20, se recomienda a los futuros investigadores realizar programas que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora.
- Considerando los resultados de autoestima, donde en la mayoría de los estudiantes obtiene un nivel bajo, se recomienda elaborar programas que promuevan el desarrollo de la autoestima dentro del sistema escolar.
- Debido a los resultados de ansiedad manifiesta, donde la mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel alto, se recomienda realizar programas que promuevan reducir el estrés y la ansiedad en estudiantes dentro del sistema escolar.
- Con el fin de recabar información más profunda, se recomienda en otras futuras investigaciones analizar solo la muestra de estudiantes que hayan demostrado tener mayor ansiedad y menor autoestima, haciendo una comparación con la muestra general. Se podría

sugerir una metodología cualitativa o una investigación de tipo mixta.

Para el colegio

- Sobre la comprensión lectora, permitir actividades de lectura voluntaria donde los estudiantes puedan elegir aquellos libros de su interés, fomentando la diversidad de géneros y autores.

- Seguir fomentando la enseñanza de estrategias de comprensión, como identificar las ideas principales, resumir, hacer inferencias, etc.

- Realizar actividades de discusiones literarias sobre aquellos libros que se han leído, dejando que los estudiantes expresen de forma voluntaria sus opiniones personales.

- Se sugiere sesiones de lectura en grupos pequeños, donde un docente puede ofrecer un apoyo según las necesidades o dificultades que puedan tener algunos estudiantes.

- Organizar eventos que promuevan la lectura y estén relacionados al uso de la biblioteca escolar. Visitar lugares de lectura, como puede ser la biblioteca nacional.

- Se sugiere implementar en los programas curriculares, estrategias que puedan estimular su crecimiento personal y académico, teniendo en cuenta que la formación que reciben en la escuela esté relacionada con el nivel de autoestima de los estudiantes.

- Para la estimulación de la autoestima en estudiantes, pueden organizarse talleres o eventos que reconozcan los éxitos y capacidades individuales o colectivas de estos, especialmente de aquellos con menor rendimiento en lectura.

- Incentivar a que los docentes puedan proporcionar una retroalimentación positiva, destacando los esfuerzos o mejoras que los estudiantes hacen durante el desarrollo de su aprendizaje.

- Respecto a la ansiedad, puede implementarse programas sobre estrategias que ayuden a manejar el estrés o la ansiedad, con ayuda de material y personal calificado en los temas.

- Hacer uso de pausas activas, técnicas de respiración o relajación, todo esto después o antes de actividades que generen preocupación o evidencien cansancio en los estudiantes.

- Establecer rutinas y proporcionar información anticipada de cambios de aquellas rutinas para que los estudiantes puedan organizar sus tiempos y no se vean preocupados por la realización de sus actividades.



REFERENCIAS

Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2015). La Comprensión De Textos Desde Un Enfoque Multicomponencial. El Test “Leer Para Comprender.” *Ciencias Psicológicas*, 2, 193–200. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i2.151>

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Baca Vilchez, K. I. (2022). *Estudio comparativo de Comprensión Lectora en estudiantes de bajo rendimiento del segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Carhuaz*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85197>

Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: el ejercicio del control*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Bragado, C. (2006). *Fobia escolar y rechazo al colegio*. En F. X. Méndez, J. P. Espada, y M. Orgilés (Eds.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares* (pp. 93---117). Madrid: Pirámide

Caffo Suárez, B. V. (2019). *Ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de Instituciones Educativas de San Martín y Los Olivos*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Federico Villareal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/2949>

Clavijo Ramírez, Y. A. (2017). *Ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa 6094. Chorrillos. 2016*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5889>

Collado, J., Guzmán, D., & Rincón, P. (2017). *Deserción escolar: factores endógenos y exógenos que la condicionan, un análisis desde un estudio de caso*. [Tesis de licenciatura, Universidad Academia Humanismo Cristiano]. Repositorio institucional de la Universidad Academia Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4223>

Cooper, J. D. (1990). *Como Mejorar la Comprensión Lectora*. Aprendizaje Visor.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman and Company.

Escolar-Llamazares, M. C., & Serrano-Pintado, I. (2019). Cognitive-behavioral intervention in a case of anxiety about public reading: Improvement of fluency and comprehension. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(2), 54–61. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.8>

Eysenck, MW y Calvo, MG (1992). Ansiedad y rendimiento: la teoría de la eficiencia del procesamiento. *Cognición y emoción*, 6 (6), 409–434. <https://doi.org/10.1080/02699939208409696>

Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Educación XX1*, 14 (1), 117-134.

Haeussler, I., & Milicic, N. (2017). *Confiar en uno mismo: Programa de desarrollo de la autoestima*. Editorial Catalonia.

Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). McGraw-Hill.

Hinojoza Mateo. J. J. (2022). *Factores asociados a la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario Huarochirí 2021*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82337>

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

Hossain B., Bent S., Hendren R. (2021). The association between anxiety and academic performance in children with reading disorder: A longitudinal cohort study. *Dyslexia*, 27(3), 342–354. <https://doi.org/10.1002/dys.1680>

Jackson, B. y Frick, A (1998). Negative Life Events and the Adjustment of School Age Children: Testing Protective Models. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 370-380. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_1

Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios*

pedagógicos, (27), 111-118. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>

Johnston, P. H. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. *Editorial Visor*.

García-Fernández, J. M, Candido I. S. y Lagos S. N. (2014). Ansiedad escolar según género y edad en una muestra de adolescentes chilenos. *Intersecciones Educativas*, vol 5, 9–20. <http://hdl.handle.net/10045/48556>

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). *Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia*. *Psicología Conductual*, 16, 413-437

García, G. P, Gonzales, M. L, Miura, S.C. (2017). *El rendimiento en comprensión lectora medido a través del Test Cloze en alumnos de segundo y quinto de secundaria de tres colegios de Lima metropolitana*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/9872>

Grimaldo, M. (1999). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo. *Revista de Psicología Liberabit*. Vol. 4, año 4, 19-26. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/617/1/zavala_gh.pdf

Guevara Benítez, C., Cárdenas Espinoza, K., Reyes Pérez, V., & González Fragoso, C. (2017). Niveles De Ansiedad Y Comprensión Lectora, En Estudiantes Mexicanos De Escuelas Secundarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3).

Gutiérrez Calvo. M. y Carreiras. M. (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology*. 84, 375-388.

Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1–13). Lawrence Erlbaum Associates Publishers..

Gordillo, A., & Flores, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95–107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>

Lastre, K., López, L. & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento

académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
<http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>

Marrero Quevedo, R. J., Matud Aznar, M. P., Carballeira Abella, M., & Ibáñez Fernández, I. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y modificación de conducta*, 29(123).

Mejía, A., Pastrana, J. & Mejía, J. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Universidad de Barcelona*.

Ministerio de educación, (MINEDU) (2016). Currículo Nacional. Recuperado de:
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf>

Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M^a.D., García-Fernández, J.M., y Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: Un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 6(13). Recuperado de:
<http://reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102/texto.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *El Programa PISA de La OCDE Qué Es y Para Qué Sirve*. Publicaciones en español, Editorial OCDE.
<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Pacheco Quintana, B.L. (2013). *La comprensión lectora y la autoestima escolar en los estudiantes de sexto y séptimo grados de educación general básica Japón de la ciudad de Quito en el año lectivo 2011-2012 y propuesta de una guía psicopedagógica para desarrollar la lectura comprensiva y la autoestima*. [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional de la Universidad Central del Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/2516>

Parker, J., Hogan, M., Eastabrook, J., Oke, A., & Wood, L. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329–1336.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>

Piedra Martínez, E., Soriano Ferrer, M., y Arteaga, E. (2017). Emotional and Motivational Problems in Spanish Speaking Adolescents with Reading Disabilities. *Acta Psychopathol* Vol.3 No.6:78. <https://doi.org/10.4172/2469-6676.100150>

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G.,

& Salles, J. F. (2017). Reading Anxiety in L1: Reviewing the Concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537–543. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0822-x>

Ries, F., Vázquez, C. C., del Carmen Campos Mesa, M., & Andrés, O. D. C. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 12(2), 9–16. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000200002>

Salaníc González, M. E. (2014) *Ansiedad infantil y comportamiento en el aula (estudio realizado con alumnos de primero, segundo y tercero primaria del municipio de cantel)* [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar] <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Salanic-Manuela.pdf>

Serrano, F. y Defior, S. (2008). Speed problems in dyslexia in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58, 81-95. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-008-0013-6>

Sandín, B. & Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. In A. B. Belloch, B. Sandín & F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (Vol. 2 pp.53-80).

Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59. <https://doi.org/10.5020/23590777.3.1.10>

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of Reading Motivation: Development of an Adult Reading Motivation Scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469–489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: A transactional process model*. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3–14). Taylor & Francis.

Spielberger CD, Agudelo D, Buena-Casal G (2008) Inventario de Depresión Estado/Rasgo (IDER). *TEA Ediciones*.

Tapia, V.; Luna, J. (2008). Procesos Cognitivos y Desempeño Lector. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 11, N.º 1.

Torres, P. & Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551995017%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/art>

[iculo?codigo=6113866%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6113866.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6113866.pdf)

Tassara de la Cruz, G. y Tassara de la Cruz, J. (2020). *Comprensión lectora y autoestima en estudiantes de primaria de tres instituciones educativas privadas de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio institucional de la Universidad Marcelino Champagnat. <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3245>

UGEL07. (23 junio 2020). *Resultado de la evaluación censal escolar 2019*. [https://www.ugel07.gob.pe/noticia/resultado-de-la-evaluacion-censal-escolar-2019/#:~:text=La%20Evaluaci%C3%B3n%20Censal%20de%20Estudiantes,Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20\(Minedu\).](https://www.ugel07.gob.pe/noticia/resultado-de-la-evaluacion-censal-escolar-2019/#:~:text=La%20Evaluaci%C3%B3n%20Censal%20de%20Estudiantes,Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20(Minedu).)

Vallés Arándiga, A., (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.

Villarroel, V. A. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psykhe*, 10(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.v10i1.19557>

Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Dyslexia impact on self-esteem, socioemotional behavior, and anxiety during the schooling period. *Psicología Educativa*, 26(2), 175–183. <https://doi.org/10.5093/PSED2020A4>

ANEXOS

Carta de presentación.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 19 de setiembre de 2023

Señor
Fidel Eduardo Florián Espinoza
Director de la I. E. "N° 6041 Alfonso Ugarte"
Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y presentarle a la estudiante Alessandra Fabiola Medina Mamani, alumna del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Medina**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de 1° a 3° de nivel secundaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores.", motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique los siguientes cuestionarios:

- Escala de Ansiedad manifestada en niños – revisado (CMAS-R)
- Inventario de autoestima de Stanley Coopersmith
- Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (compLEC).

El asesor de la tesis es el Mg. Giancarlo Medina.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS
Directora de la Maestría
Escuela de Estudios Superiores
PUCP - CPAL

260-23
/fmm

Consentimiento informado.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA
PROGRAMAS DE POSGRADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente, yo _____, identificado con N° de DNI _____, por voluntad propia, doy mi consentimiento para la aplicación de tres pruebas psicológicas a mi menor hijo(a), las cuales se administrarán dentro del horario académico como parte del proyecto de investigación realizado por la licenciada Alessandra Fabiola Medina Mamani, estudiante del último ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollado por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú y que tiene como objetivo establecer la posible relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundaria.

Manifiesto dar mi autorización para la aplicación de las pruebas psicológicas teniendo en cuenta que:

- Toda información recopilada servirá para fines académicos de investigación.
- Cualquier resultado se manejará con estricta confidencialidad.
- Se le brindarán los resultados de las pruebas si así usted lo desea.

Su firma indica que usted acepta todo lo mencionado previamente.

Lima, _____ de _____ de 2023

Firma del investigador

Firma del padre o madre

Asentimiento informado



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA
PROGRAMAS DE POSGRADO



ASENTIMIENTO INFORMADO

Hola mi nombre es Alessandra Fabiola Medina Mamani, estudiante del último ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollado por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente estoy realizando un estudio que tiene como objetivo establecer la posible relación entre ansiedad y autoestima con la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundaria, para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Tu participación en el estudio consistiría en resolver los tres instrumentos dentro del horario académico de tu colegio. Estos tres instrumentos medirán el nivel de comprensión lectora, de autoestima y de ansiedad.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, no habrá ningún problema.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas o los resultados personales, sólo tendrán toda esta información las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrito de abajo que dice "Sí quiero participar" y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Lima, _____ de _____ de 2023

Firma del investigador

Firma o nombre del
estudiante

Protocolos de los instrumentos.

Comprensión lectora

Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC)

(Ana Cristina Llorens Tatay, Laura Gil Pelluch, Eduardo Vidal-Abarca Gámez, Tomás Martínez Giménez, Amelia Mañá Lloriá y Ramiro Gilabert Pérez, 2011)

Nombre y apellidos: _____ Edad: _____

Sexo: Hombre () Mujer () Grado: _____

Instrucciones: Esta es una prueba de comprensión compuesta de 5 unidades. Cada unidad tiene un texto con preguntas. Contesta de la siguiente forma:

1. Responde siguiendo en orden las unidades
2. En cada unidad puedes leer todo el texto antes de comenzar a responder, o ir leyendo el texto conforme vayas respondiendo.
3. Algunas preguntas son de respuesta abierta y otras de tipo test, en las que solamente una alternativa es correcta.
4. Si quieres corregir la alternativa seleccionada, táchala claramente y señala la correcta.
5. Trata de contestar todas las preguntas.
6. Administra tu tiempo para que puedas responder durante tu tiempo de clase.

NO PASAR A LA SIGUIENTE HOJA HASTA
QUE SE INDIQUE

El calentamiento global

A lo largo del tiempo la temperatura de la Tierra ha ido variando. En el gráfico 1 se representa la variación de temperatura de la tierra en los últimos 1.000 años. En el gráfico 2 se representa la evolución de las emisiones de CO₂ producidas por la quema de combustibles orgánicos como el petróleo, el carbón y el gas. El CO₂ es un gas que se encuentra en la atmósfera de forma natural, como consecuencia, por ejemplo, de la respiración de los animales y las plantas, pero que también se produce por causas no naturales, tales como la quema intencionada de combustibles orgánicos. Los científicos han relacionado el aumento de CO₂ con el incremento de la temperatura de la tierra. Mira atentamente los gráficos y contesta a las preguntas siguientes:

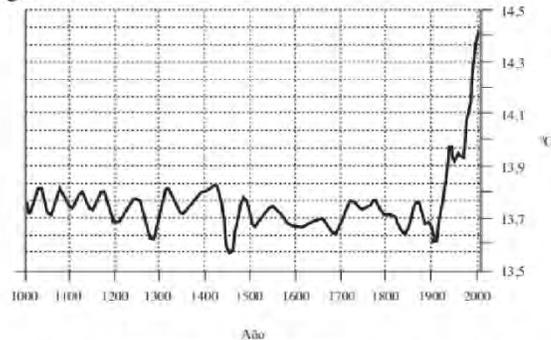


Gráfico 1. Variaciones en la temperatura de la Tierra

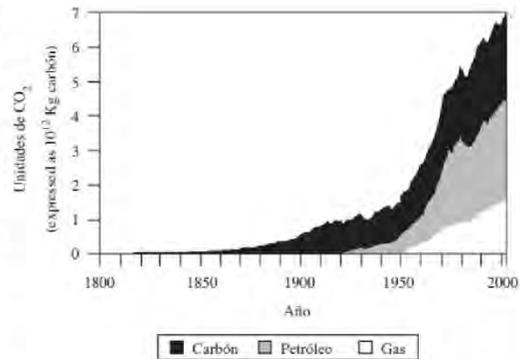


Gráfico 2. Evolución de las emisiones de CO₂ relacionadas con la quema de combustibles orgánicos 1 unidad de CO₂= 1.000 millones de toneladas

❑ Pregunta 1

¿Por qué se ha elegido el año 1800 como fecha de comienzo de la gráfica 2?

- A) Porque, en ese momento, la Tierra tenía una temperatura baja.
- B) Porque poco después se comenzó a usar el carbón y el petróleo como combustibles.
- C) Porque antes de esa fecha no había CO₂ en la Tierra.
- D) Porque la temperatura de la Tierra no varió hasta esa fecha.

❑ Pregunta 2

Aproximadamente, ¿cuántos años pasaron desde que se empezó a quemar petróleo para ser usado como combustible hasta que se empezó a utilizar el gas?

Rpta:

❑ Pregunta 3

¿Crees que los científicos tienen razones para relacionar la quema de combustibles orgánicos con el aumento de temperatura en la Tierra? (Para responder a esta pregunta tendrás que combinar información tanto de la gráfica 1 como de la gráfica 2).

- A) Sí, porque los combustibles producen calor al quemarse y ese calor se queda en la Tierra calentándola.
- B) No, porque a lo largo de 1.000 años ha habido grandes variaciones de temperatura (véase gráfica 1) sin que se quemaran combustibles orgánicos.
- C) No, porque la gráfica 1 va del año 1000 al 2000, mientras que la gráfica 2 va del año 1800 al 2000.
- D) Sí, porque el aumento de la quema de estos combustibles orgánicos va acompañado del aumento de la temperatura de la Tierra.

El lenguaje de las abejas

Una obrera exploradora ha salido como cada mañana a buscar alimento. No muy lejos ha encontrado un prado lleno de flores, pero ¿cómo podrá explicar el descubrimiento a sus compañeras?

Un mensaje bailado

La abeja vuelve a la colmena y convoca a sus compañeras. Cuando están todas atentas comienza a ejecutar una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho: primero un círculo, después una línea recta en la que agita el abdomen de un lado a otro y, por último, otro círculo girando en sentido contrario al primero. Estos movimientos darán la clave de dónde está situado el prado a sus compañeras. La línea recta indica la posición del sol. Es la que más información proporciona. La exploradora ha localizado la comida en la dirección del sol y hacia él, por tanto, recorre la línea recta ascendiendo verticalmente por la superficie del panal. Si hubiera encontrado la comida en sentido contrario al sol, la exploradora

hubiera recorrido la línea recta descendiendo verticalmente. Como el alimento se encuentra a 40° a la derecha del sol, la línea recta forma un ángulo de 40° con la vertical. La exploradora indica a sus compañeras que el alimento está bastante alejado agitando mucho el abdomen. Si la comida hubiera estado cerca, es decir, a menos de 50 metros, en lugar de «la danza del ocho» la abeja hubiera realizado una «danza en círculo». En ella hubiera dado numerosas vueltas en círculo alternando una vuelta en el sentido de las agujas del reloj y la siguiente en sentido contrario.

Un beneficio mutuo

Las abejas son atraídas por la forma, color y aroma de las flores. Sobre todo, prefieren las de tonos amarillos y azules, con aromas

frescos y cantidades moderadas de néctar con el que se fabricará la miel que tomamos las personas. El néctar se produce en glándulas denominadas nectarios, que se sitúan en el interior de las flores. Así, para chupar o libar el néctar, la abeja debe avanzar un trayecto más o menos largo durante el cual cabeza y dorso tocan distintas partes de la flor, entre ellas los estambres, impregnándose de polen. Cuando la misma abeja visite la próxima flor depositará estos granos de polen sobre la parte femenina o estigma de la flor, dejándolos en la situación adecuada para llevar a cabo la reproducción de la planta. De esta forma se cierra el ciclo de beneficio mutuo mediante el cual las abejas extraen el néctar de las flores ayudando a su reproducción.

❑ Pregunta 1

El propósito de la sección titulada Un beneficio mutuo es explicar:

- A) En qué consiste la danza de las abejas.
- B) La utilidad de la miel para los seres humanos.
- C) Que las flores se benefician tanto como las abejas.
- D) Que los humanos nos beneficiamos tanto como las abejas.

❑ Pregunta 2

Una abeja exploradora ha encontrado alimento en dirección opuesta al sol. ¿Cómo indicará la abeja a sus compañeras la dirección donde se encuentra el alimento?

- A) La abeja descenderá verticalmente.
- B) La abeja realizará la «danza del círculo».
- C) La abeja moverá el abdomen.
- D) La abeja ascenderá en círculos.

❑ Pregunta 3

¿Por qué se dice que las abejas tienen lenguaje?

- A) Porque emiten sonidos que otras abejas pueden reconocer.
- B) Porque son capaces de aprender unas de otras.
- C) Porque se benefician mutuamente.
- D) Porque se transmiten información entre ellas.

❑ Pregunta 4

¿Qué forma tiene la danza de las abejas cuando la fuente de alimento está a 30 metros de la colmena?

Rpta:

❑ Pregunta 5

Las abejas transportan el polen de una flor a otra flor tomando el polen:

- A) Del nectario de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.
- B) De los estambres de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- C) Del nectario de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- D) De los estambres de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.

Energía nuclear

Actualmente el 87% de la energía que consumimos proviene de quemar combustibles derivados del petróleo, lo que produce gases de efecto invernadero. Esto está afectando gravemente al cambio climático, por lo que debemos frenar la emisión de estos gases. Si consideramos que la demanda de energía mundial no deja de aumentar, lo que hará que en poco tiempo se agoten las reservas mundiales de petróleo, debemos empezar a considerar la explotación de fuentes alternativas de energía diferentes del petróleo. En la actualidad, la única posibilidad suficientemente desarrollada para garantizar las necesidades mundiales de energía es la explotación de la energía nuclear. Hasta la fecha su principal freno han sido los problemas de seguridad y medioambiente. Pero, en los últimos años, la industria atómica ha modificado sus estrategias para lograr que las centrales nucleares sean más seguras, limpias y eficientes. De hecho, el número de accidentes cayó un 90% en la década de 1990-1999, lo que convierte a la energía nuclear en la mejor alternativa para garantizar el abastecimiento mundial de energía segura y limpia.

Arturo

El uso de la energía nuclear no se puede defender: ni social, ni económica, ni medioambientalmente. No hay que insistir en su peligrosidad, ya que la terrible explosión de la central nuclear de Chernóbil supuso el punto final a este debate. La industria nuclear ha fracasado económicamente dado que, a pesar de las ayudas económicas recibidas, no ha conseguido ser un sistema rentable de generación de energía. Por otra parte, en los últimos cincuenta años no se ha encontrado una solución satisfactoria para deshacerse de los peligrosos residuos radioactivos que genera. Además, el uranio, del cual procede la energía nuclear, también se irá encareciendo porque las reservas mundiales conocidas y recuperables a un coste razonable no superan los 3 o 4 millones de toneladas. Debemos mirar a países como Alemania y Suecia, que están cerrando sus centrales nucleares, a la vez que disminuyen el consumo de petróleo para reducir las emisiones de CO₂, el principal gas responsable del efecto invernadero. Para responder a las necesidades crecientes de energía, estos países están utilizando energías renovables como la eólica o la solar, verdaderas fuentes de energía alternativa, más económicas, limpias y seguras.

Sonia

❑ Pregunta 1

Para Arturo la energía nuclear es la mejor alternativa. ¿Por qué?

- A) La energía nuclear proviene del petróleo, que es un recurso ilimitado.
- B) Las centrales nucleares contaminan menos y han aumentado su seguridad.
- C) Porque la producción de la energía nuclear es ilimitada.
- D) La energía nuclear es barata y fácil de producir.

❑ Pregunta 2

Aunque hay muchos puntos de desacuerdo, Arturo y Sonia están de acuerdo en que...

- A) Está aumentando mucho el precio y el consumo de energía.
- B) Las centrales nucleares tienen riesgos serios que hay que evitar.
- C) Hay que buscar alternativas a la energía procedente del petróleo.
- D) La energía es un bien escaso que hay que proteger para que no se agote.

❑ Pregunta 3

Arturo sugiere que el uso de la energía nuclear podría, en parte, evitar el cambio climático porque...

- A) La energía nuclear ataca y reduce los gases de efecto invernadero.
- B) En poco tiempo se agotarán las reservas mundiales de petróleo.
- C) La energía nuclear es inagotable porque sus recursos son ilimitados.
- D) Su producción, a diferencia del petróleo, no produce gases de efecto invernadero.

❑ Pregunta 4

Luis es un ingeniero que trabaja desde hace años en una central nuclear y piensa que con su trabajo hace una contribución muy importante a la sociedad. ¿Con quién crees que estaría de acuerdo (con Arturo o con Sonia)?

- A) Con Sonia, porque en su carta apuesta por energías alternativas al petróleo.
- B) Con Arturo, porque también defiende el uso de energías renovables.
- C) Con Arturo, porque defiende que la energía nuclear es más segura y limpia para el medio ambiente que el petróleo.
- D) Con Sonia, porque considera que la energía nuclear es más rentable para los ciudadanos.

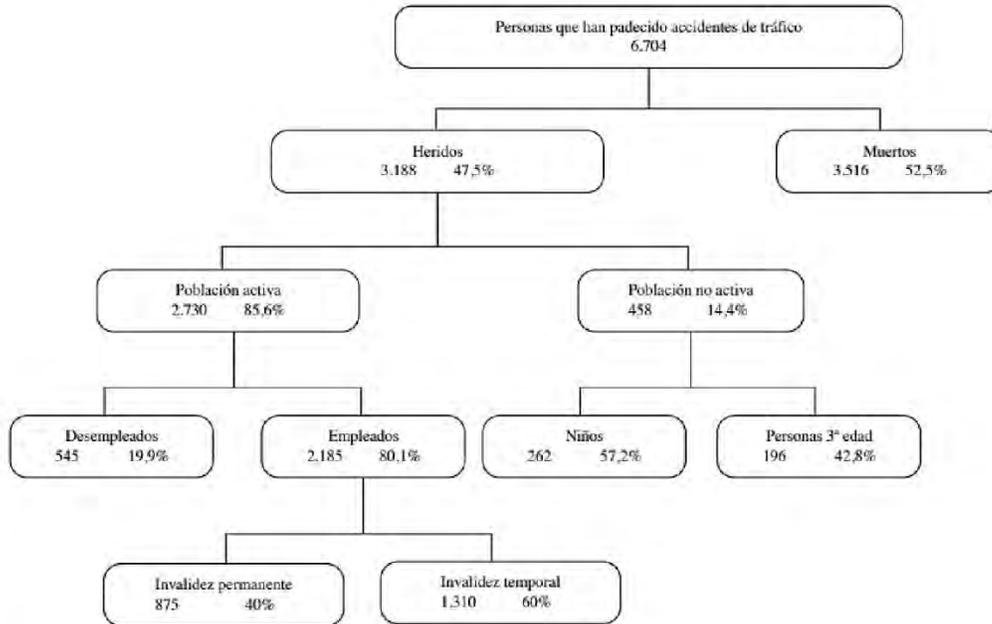
❑ Pregunta 5

¿Con qué finalidad hacen referencia Arturo y Sonia a los accidentes nucleares?

- A) Para dar apoyo a sus argumentaciones: Arturo porque el número de accidentes se ha reducido, y Sonia porque los accidentes aún son muy graves.
- B) Para explicar que la energía nuclear es peligrosa, en lo que ambos están de acuerdo.
- C) Para explicar que los accidentes en las centrales nucleares han descendido y, por tanto, la energía nuclear es una buena alternativa.
- D) Para concienciar a los lectores de que hay que reducir el número de accidentes en las centrales nucleares.

Accidentes de tráfico

El diagrama de árbol que aparece a continuación muestra la distribución de accidentes de tráfico sucedidos en un país según las consecuencias que han tenido para los accidentados en términos de muerte, invalidez o simplemente baja laboral durante 2004.



Notas:

1. La población activa se refiere a las personas con edades comprendidas entre los 16 y los 65 años.
2. La invalidez permanente se refiere a la incapacidad para desempeñar un trabajo durante el resto de la vida de la persona, mientras que la invalidez temporal indica que transcurrido un tiempo la persona puede volver a realizar las actividades de que era capaz antes del accidente.

❑ Pregunta 1

Según el diagrama, ¿cuántas personas de la 3ª edad murieron como consecuencia de un accidente de tráfico?

- A) Murieron 196.
- B) Murieron 3.516.
- C) El 42,8% de los 3.516 muertos.
- D) En el esquema solo hay información de los heridos.

❑ Pregunta 2

¿Qué porcentaje de las personas empleadas que han sufrido un accidente de tráfico podrá volver a su puesto de trabajo después del accidente?

Rpta:

❑ Pregunta 3

En la casilla de niños podemos ver dos cifras (262 — 57,2%). ¿A qué se refiere ese porcentaje?

- A) A la proporción de personas heridas en accidente que pertenecen a la población no-activa y que son niños.
- B) A la proporción de niños que pertenecen a la población no-activa, que son desempleados y han resultado heridos en un accidente.
- C) A la proporción de personas que pertenecen a la población activa, que son niños y que han resultado heridos en un accidente.
- D) A la proporción de niños que pertenecen a la población activa, que son desempleados y que han resultado heridos en un accidente.

❑ Pregunta 4

En las estadísticas del año 2005 algunos datos del esquema pueden cambiar. Indica cuál:

- A) Las ramas del árbol (por ejemplo, dos ramas que salen de heridos).
- B) Los porcentajes (%) (por ejemplo, niños 57,2%).
- C) Las categorías de cada recuadro (por ejemplo, heridos, muertos...).
- D) Las notas de pie de página (por ejemplo, nota 1, nota 2,...).

Siéntese en sillas adecuadas	
<p>Dolores musculares, desgastes, lesiones</p> <p>Las lesiones y enfermedades provocadas por herramientas y lugares de trabajo inadecuados se desarrollan con lentitud a lo largo de meses o de años. Ahora bien, normalmente un trabajador suele tener señales y síntomas durante mucho tiempo que indican que algo no va bien. Así, por ejemplo, el trabajador podrá encontrarse incómodo mientras realiza su tarea o podrá sentir dolores en los músculos o en las articulaciones incluso después del trabajo. Estas lesiones provocadas por el trabajo o esfuerzo repetitivo, llamadas LER, suelen ser muy dolorosas y pueden incapacitar de forma permanente.</p>	<p>Prevenir es mejor que curar</p> <p>Si una silla es demasiado rígida puede forzar posturas incorrectas. Si está demasiado acolchada puede incrementar el riesgo de dolores musculares. Un asiento adecuado debe cumplir cuatro requisitos: en primer lugar, debe <i>asegurar una posición correcta de la columna vertebral</i>, para lo cual ha de ser estable, proporcionar al usuario libertad de movimientos y permitirle una postura confortable. Debe proporcionar la posibilidad de <i>regular la altura del asiento</i>. También debe ser posible <i>regular la altura e inclinación del respaldo</i>. Por último, se recomienda que <i>el respaldo tenga una suave curvatura con el fin de</i></p>
	<p>parte inferior de la espalda del usuario (zona lumbar).</p> <p>Las lesiones son costosas</p> <p>Para evitar lesiones y molestias tales como dolores en la espalda, tensión en la nuca o dolores de cabeza, debemos asegurarnos de que las sillas que utilizamos son las adecuadas. Es aconsejable escoger cuidadosamente el mobiliario del lugar de trabajo, porque, aunque pueda resultar más caro, con el paso del tiempo los beneficios compensan el coste inicial.</p>

<p>❑ Pregunta 1</p> <p>¿Cuál de las siguientes afirmaciones se asocia con las características que debe cumplir una silla adecuada?</p> <p>A) La silla debe tener un asiento blando y cómodo. B) La silla debe permitir la regulación del asiento. C) La silla debe evitar los movimientos del usuario. D) La silla debe tener un respaldo alto y recto.</p> <p>❑ Pregunta 2</p> <p>¿Por qué sentarse inadecuadamente es más perjudicial en el trabajo que en las sillas de casa?</p> <p>A) Porque los trabajadores pasan muchas horas en sus sillas. B) Porque en el trabajo se mantiene una postura más rígida y recta. C) Porque en el trabajo estamos en tensión. D) Porque las sillas de casa tienen un diseño más confortable y estudiado.</p>	<p>❑ Pregunta 3</p> <p>Las enfermedades provocadas por el esfuerzo repetitivo (LER) se caracterizan porque:</p> <p>A) Tardan en aparecer, aunque el trabajador sufre algún tipo de molestia casi desde el principio. B) Aparecen rápidamente como consecuencia del mal uso de las sillas u otros instrumentos. C) Se alternan períodos de dolores intensos con otros períodos de pocas molestias durante varios años. D) Son lesiones graves aunque el trabajador no experimenta ningún síntoma.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

LO QUE PIENSO Y SIENTO (CMAS-R)

Cecil R. Reynolds, PhD y Bert O. Richmond, EdD

Nombre: _____ Fecha: _____

Edad: ____ Sexo (encierre uno dentro de un círculo): Femenino (niña) Masculino (niño) Grado: ____

Escuela: _____ Nombre de la maestra (opcional): _____

INSTRUCCIONES

Aquí hay varias oraciones que dicen cómo piensan y sienten algunas personas acerca de ellas mismas. Lee con cuidado cada oración. Encierra en un círculo la palabra "Si" si piensas que así eres. Si piensas que no tiene ninguna relación contigo encierra en un círculo la palabra "No". Contesta todas las preguntas aunque en algunas sea difícil tomar una decisión. No marques "Si" y "No" en la misma pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo tú puedes decirnos cómo piensas y sientes respecto a ti mismo. Recuerda, después de que leas cada oración, pregúntate ¿Así soy yo? Si es así, encierra en un círculo "SI". Si no es así, marca "No".

	Puntuación natural	Percentil	Puntuación T o puntuación escalar
Total:	_____	_____	_____
I:	_____	_____	_____
II:	_____	_____	_____
III:	_____	_____	_____
M:	_____	_____	_____

Copyright ©1985 por WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES
Traducido y reimpresso con autorización © 1997 por EDITORIAL EL MANUAL MODERNO, S.A. DE C.V.
Av Sonora num 206; Col Hipódromo; 06100, México, D.F. Prohibida su reproducción parcial o total.

Nota: Este material está impreso en ROJO Y NEGRO.
No lo acepte si está en un solo color.

MP
47-2

1. Me cuesta trabajo tomar decisiones	Sí	No
2. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero.	Sí	No
3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí	Sí	No
4. Todas las personas que conozco me caen bien	Sí	No
5. Muchas veces siento que me falta el aire	Sí	No
6. Casi todo el tiempo estoy preocupado(a)	Sí	No
7. Muchas cosas me dan miedo	Sí	No
8. Siempre soy amable.	Sí	No
9. Me enojo con mucha facilidad	Sí	No
10. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir.	Sí	No
11. Siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas.	Sí	No
12. Siempre me porto bien.	Sí	No
13. En las noches me cuesta trabajo quedarme dormido(a).	Sí	No
14. Me preocupa lo que la gente piense de mí.	Sí	No
15. Me siento solo(a) aunque esté acompañado(a).	Sí	No
16. Siempre soy bueno(a)	Sí	No
17. Muchas veces siento asco o náuseas.	Sí	No
18. Soy muy sentimental	Sí	No
19. Me sudan las manos	Sí	No
20. Siempre soy agradable con todos.	Sí	No
21. Me canso mucho	Sí	No
22. Me preocupa el futuro	Sí	No
23. Los demás son más felices que yo	Sí	No
24. Siempre digo la verdad	Sí	No
25. Tengo pesadillas.	Sí	No
26. Me siento muy mal cuando se enojan conmigo.	Sí	No
27. Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal.	Sí	No
28. Nunca me enojo	Sí	No
29. Algunas veces me despierto asustado(a).	Sí	No
30. Me siento preocupado(a) cuando me voy a dormir.	Sí	No
31. Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares	Sí	No
32. Nunca digo cosas que no debo decir.	Sí	No
33. Me muevo mucho en mi asiento	Sí	No
34. Soy muy nervioso(a)	Sí	No
35. Muchas personas están contra mí.	Sí	No
36. Nunca digo mentiras.	Sí	No
37. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase.	Sí	No

Autoestima

INVENTARIO DE AUTOESTIMA VERSION ESCOLAR

NOMBRE: EDAD: SEXO:
 AÑO DE ESTUDIOS: FECHA: (M)(F)

Marque con una Aspa (X) debajo de V ó F, de acuerdo a los siguientes criterios:
V cuando la frase SI coincide con su forma de ser o pensar
F si la frase No coincide con su forma de ser o pensar

Nº	FRASE DESCRIPTIVA	V	F
1	Las cosas mayormente no me preocupan		
2	Me es difícil hablar frente a la clase		
3	Hay muchas cosas sobre mi mismo que cambiaría si pudiera		
4	Puedo tomar deisiones sin dificultades		
5	Soy una persona muy divertida		
6	En mi casa me molesto muy fácilmente		
7	Me toma bastante tiempo costumbrarme algo nuevo		
8	Soy conocido entre los chicos de mi edad		
9	Mi padres mayormente toman en cuenta mis sentimientos		
10	Me rindo fácilmente		
11	Mi padres esperan mucho de mí		
12	Es bastante difícil ser "Yo mismo"		
13	Mi vida está llena de problemas		
14	Los chicos mayormente aceptan mis ideas		
15	Tengo una mala opinión acerca de mí mismo		
16	Muchas veces me gustaría irme de mi casa		
17	Mayormente me siento fastidiado en la escuela		
18	Físicamente no soy tan simpático como la mayoría de las personas		
19	Si tengo algo que decir, generalmente lo digo		
20	Mis padres me comprenden		
21	La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo		
22	Mayormente siento como si mis padres estuvieran presionandome		
23	Me siento desanimado en la escuela		
24	Desearía ser otra persona		
25	No se puede confiar en mí		
26	Nunca me preocupo de nada		
27	Estoy seguro de mí mismo		
28	Me aceptan fácilmente en un grupo		
29	Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos		
30	Paso bastante tiempo soñando despierto		
31	Desearía tener menos edad que la que tengo		

32	Siempre hago lo correcto		
33	Estoy orgulloso de mi rendimiento en la escuela		
34	Alguien siempre tiene que decirme lo que debo hacer		
35	Generalmente me arrepiento de las cosas que hago		
36	Nunca estoy contento		
37	Estoy haciendo lo mejor que puedo		
38	Generalmente puedo cuidarme solo		
39	Soy bastante feliz		
40	Preferiría jugar con los niños más pequeños que yo		
41	Me gustan todas las personas que conozco		
42	Me gusta mucho cuando me llaman a la pizarra		
43	Me entiendo a mí mismo		
44	nadie me presta mucha atención en casa		
45	Nunca me resondran		
46	No me está yendo tan bien en la escuela como yo quisiera		
47	Puedo tomar una decisión y mantenerla		
48	Realmente no me gusta ser un niño		
49	No me gusta estar con otras personas		
50	Nunca soy tímido		
51	Generalmente me avergüenzo de mí mismo		
52	Los chicos generalmente se la agarran conmigo		
53	Siempre digo la verdad		
54	Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz		
55	No me importa lo que me pase		
56	Soy un fracaso		
57	Me fastidio fácilmente cuando me llaman la atención		
58	Siempre se lo que debo decir a las personas.		