

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN
COMUNICACIÓN



TESIS

Creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación
secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima - Ayacucho, 2016

Para obtener el Título de Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad: Lengua
Española y Literatura con mención en Comunicación

PRESENTADA POR:

Bach. INFANTE LEVA, Andrea

ASESOR:

Dr. MORALES GUTIÉRREZ, Fredy

Ayacucho, Perú

2022

Dedicatoria

A mi padre y a mi preciosa madre, ejemplo de buena mujer.

A las personas que han hecho un sitio en su corazón para mí: Yenny, Samuel Amílcar, José, Liz, Guisela, Yéssica y Diana.

Andrea

Agradecimiento

A Dios por darme salud y orientar el camino correcto para alcanzar todos mis objetivos y metas, además por concretar mi proyecto de vida orientado hacia el logro de mayores metas profesionales y personales.

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por ser una fortaleza para mis logros académicos y personales y a la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, por su compromiso con las necesidades académicas y sociales de los estudiantes; modelando profesionales íntegros, capaces de orientar con entereza y honestidad la acción docente mediante una adecuada transferencia de conocimientos actualizados y válidos para una sociedad en permanente transformación.

A los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación por su permanente actualización y su sacrificada labor.

A los directivos, docentes y estudiantes de la I.E.P. “Nuestra Señora de Fátima” del distrito de Ayacucho (Huamanga), por su participación desinteresada y entusiasta en la realización de la investigación: “Creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima - Ayacucho, 2016”.

Mi reconocimiento especial al Dr. Fredy Morales Gutiérrez, por la orientación y ayuda que me brindó para la realización de esta tesis.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue describir las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. “Nuestra Señora de Fátima” - Ayacucho, 2016. Por ello, la investigación se basó en el enfoque cualitativo y asumió el diseño de estudio de casos. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: la guía de entrevista y las notas de campo. Entre las conclusiones se destaca que, en relación a las concepciones sobre las estrategias de lectura, las estudiantes manejan una información reduccionista, superficial y simplista. Asimismo, al describir las estrategias que utilizan para la comprensión, se identificó que la mayoría opta por identificar las ideas principales, utilizar el diccionario, hacer resúmenes y responder las preguntas que se establecen después de la lectura. Finalmente, en cuanto a los factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura, se constató que una de las causas tiene que ver con el carácter de obligatoriedad que poseen los libros que se leen en los colegios.

Palabras claves: creencias, estrategias de lectura

Abstract

The objective of the present study was to describe the beliefs of the students about reading strategies in the fifth grade of secondary education in the I.E.P. “Nuestra Señora de Fátima” - Ayacucho, 2016. For this reason, the research was based on the qualitative approach and assumed the case study design. The following data collection instruments were used: the interview guide and the field notes. Among the conclusions, it is highlighted that, in relation to the conceptions about reading strategies, the students handle reductionist, superficial and simplistic information. Likewise, when describing the strategies they use for comprehension, it was identified that the majority choose to draw the main ideas, consult the dictionary, make summaries and answer the questions that are established after reading. Finally, regarding the factors attributed to the lack of liking for reading, it was found that one of the specific causes linked to the lack of liking for reading has to do with the compulsory nature of books.

Keywords: beliefs, Reading strategies

Índice

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	6
Índice	7
Introducción	9
I. El problema de investigación	11
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Formulación de preguntas de investigación	12
1.2.1. Problema general	12
1.2.2. Problemas específico	12
1.3. Objetivos	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos	13
1.4. Justificación	13
II Descripción de aspectos metodológicos	15
2.1. Enfoque de la investigación	15
2.2. Tipo de investigación	15
2.3. Diseño de la investigación	15
2.4. Método de investigación	16
2.4.1. Estudio de caso	16
2.5. Técnicas de investigación	16
2.5.1. La observación participante	16
2.5.2. La entrevista semiestructurada	17
2.6. Instrumentos de investigación	18
2.6.1. Notas de campo	18
2.6.2. La guía de entrevista	18
2.7. Unidad de análisis	19
2.7.1. Participantes del estudio	19
2.8. Procedimiento de recolección de datos	19
2.8.1. Primera fase (preámbulo de la investigación)	19
2.8.2. Segunda fase (recolección de datos)	20
2.8.3. Tercera fase (categorización, análisis y procedimiento de la información)	20
2.9. Consideraciones éticas	21
2.10 Análisis de datos	21
2.10.1 Triangulación	22
III Fundamentación teórica	23
3.1. Antecedentes de la investigación	23
3.1.1. A nivel internacional	23
3.1.2. A nivel nacional	23
3.1.3. A nivel local	24
3.2. Bases teóricas	24
3.2.1. Creencias en el ámbito de la lectura	24

	3.2.1.1. Delimitación y definición del término creencias	24
	3.2.1.2. Características de las creencias	26
	3.2.1.3. Creencias de los estudiantes	27
	3.2.1.4. El estudio de las creencias sobre la lectura	28
	3.2.2. Estrategias de lectura	29
	3.2.2.1. Definición de estrategias de lectura	29
	3.2.2.2. Clasificación de las estrategias de lectura	31
	3.2.2.3. Fases o etapas del proceso lector	33
IV	Presentación de resultados	41
	4.1. Presentación e interpretación de resultados	41
	4.1.1. Creencias y concepciones sobre las estrategias de lectura y su influencia en el aprendizaje de las estudiantes	41
	4.1.1.1. Concepciones sobre las estrategias de lectura	41
	4.1.1.2. Las estrategias que las estudiantes utilizan para la comprensión	44
	4.1.2. Factores que influyen en el desinterés y preferencia por la lectura	51
	4.1.2.1. Factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura	51
V	Conclusiones y sugerencias	56
	5.1. Conclusiones	56
	5.2. Sugerencias	57
	Referencias	58
	Anexos	
	Anexo 1 Matriz de consistencia	
	Anexo 2 Guía de entrevista	
	Anexo 3 Guía de observación	
	Anexo 4 Galería de fotos	
	Anexo 5 Categorización de la entrevista	
	Anexo 6 Constancia de originalidad de trabajo de tesis	
	Anexo 7 Copia del acta de aprobación de la sustentación de tesis	
	Índice de tablas	
	Tabla 1 Bloque 1: Fases de la lectura	44
	Tabla 2 Bloque 2: Fases de la lectura	45

Introducción

La presente investigación busca explicar el porqué de los deficientes resultados que se consiguen en las evaluaciones censales nacionales e internacionales, en el área referida a las habilidades lectoras. Por ello, el estudio se ha centrado en conocer las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura. Al respecto, las investigaciones existentes sobre este tema, pese a ser escasas, consideran que las creencias tienen un impacto en la manera en que el lector interactúa con el texto (Schraw y Brunning, 1996,1999, citado en Miras et al., 2013). Por lo tanto, tienen gran relevancia en el grado en que comprenden, elaboran y utilizan la información.

En concordancia con lo expuesto, el objetivo del estudio que se presenta, fue describir las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. “Nuestra Señora de Fátima” de Ayacucho, 2016.

En el plano metodológico, se optó por el enfoque cualitativo y se utilizó el método de estudio de casos porque abarca “un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Neiman y Quaranta en Vasilachis, 2009, p. 218). De acuerdo a este enfoque, se utilizaron como técnicas: la observación participante y la entrevista en profundidad, con sus respectivos instrumentos: notas de campo y guía de entrevista.

La investigación se organizó en cinco capítulos. En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, la formulación de las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo se expone el enfoque del estudio, el diseño y método de investigación, las técnicas e instrumentos, así como la unidad de análisis, procedimiento de recolección de datos, consideraciones éticas y el análisis de los datos. En el tercer capítulo se muestran los antecedentes del estudio y se desarrollan las bases teóricas. En el capítulo cuarto

se analizan y discuten los datos obtenidos. Finalmente, se expone las conclusiones del estudio y se proponen recomendaciones. Luego, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

Capítulo I

El problema de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

Al abordar el problema de la lectura a nivel mundial, la UNESCO (2017) identificó que el sesenta por ciento de los estudiantes en edad escolar en todo el mundo, no logran niveles mínimos de competencia en lectura, es decir, son más de 617 millones de niños y adolescentes que no cuentan con esta capacidad básica para alcanzar los aprendizajes esperados.

En lo que respecta a Perú, de acuerdo a los datos ofrecidos por la prueba PISA del 2015 sobre el nivel lectura en el mundo, nuestro país ocupó el puesto 65 de 72 países participantes y comparado con los países de Sudamérica, el Perú se encuentra en último lugar, ya que no logró superar a Brasil, Colombia, Uruguay y Chile (Ministerio de Educación, 2017). A este panorama desolador, se suman los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2016), aplicada por el Ministerio de Educación a los estudiantes de segundo grado de educación secundaria. De acuerdo al informe de resultados solo el 14,3% obtuvieron un nivel satisfactorio en comprensión de lectura.

A nivel regional, Ayacucho, según los resultados de la ECE, se ubica en el puesto 17, donde solo el 8,8% de los estudiantes de segundo grado de secundaria alcanzaron el nivel satisfactorio en comprensión lectora (Minedu, 2017). Por lo tanto, en la Institución Educativa Pública “Nuestra Señora de Fátima”, de acuerdo a los datos obtenidos en la ficha de observación, se ha constatado que pocas estudiantes de quinto grado de secundaria desarrollan un hábito lector y aplican estrategias de lectura de forma adecuada.

Respecto a esta situación, el Gobierno peruano ha implementado e impulsado un conjunto de programas: “Programa Nacional de Emergencia Educativa”, el “Plan Lector”, el “Plan Nacional del Libro y la Lectura” con la finalidad de mejorar la comprensión lectora. Sin

embargo, todos estos programas no han obtenido los resultados esperados: mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En definitiva, la baja comprensión lectora de los estudiantes peruanos es un tema preocupante, ya que la lectura es la base de todo aprendizaje, por esta razón se requiere formar estudiantes con habilidades y capacidades entorno a la lectura con la finalidad de que se puedan desenvolver mejor en el ámbito escolar y así mejorar el panorama educativo nacional.

1.2. Formulación de preguntas de investigación

1.2.1. Problema general

¿Cuáles son las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?

1.2.2. Problemas Específicos

- ¿Cómo son las creencias de las estudiantes referente a la concepción sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?

- ¿Cuáles son las creencias de las estudiantes con respecto a las estrategias que utilizan para la comprensión en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?

- ¿Cómo son las creencias de las estudiantes acerca de los factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Describir las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar las creencias de las estudiantes referente a la concepción sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.

- Describir las creencias de las estudiantes con respecto a las estrategias que utilizan para la comprensión en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.

- Analizar las creencias de las estudiantes acerca de los factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.

1.4. Justificación

El estudio sobre las creencias de las estudiantes en torno las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016 se realizó porque las investigaciones en el contexto educativo peruano han prestado menor atención al estudio de las creencias de los estudiantes, particularmente, en el ámbito de las estrategias de la lectura. Por lo tanto, es de los estudiantes de quienes menos conocimiento se tiene, como señala Covarrubias y Piña (2004) “desde la planeación y la evaluación educativa se habla del alumno como un sujeto abstracto y no parece reconocerse su presencia real y objetiva” (p. 48). Por ello, es más frecuente encontrar datos sobre su situación socioeconómica, el porcentaje de los que trabajan o sobre la deserción y reprobación; pero poco se sabe acerca

de sus concepciones, creencias y expectativas, particularmente, en cuanto a las estrategias de lectura que condicionan e influyen en su manera de entender y abordar los textos.

Se espera que las conclusiones de este estudio aporten a la comprensión de las creencias que se dan dentro del ámbito educativo, ya que conocer la forma en que piensan los estudiantes permite proponer cambios en la organización de la enseñanza y, en general, sobre la función y actuación de los docentes.

Capítulo II

Descripción metodológica

2.1. Enfoque de la investigación

En este estudio se optó por el enfoque cualitativo. Según Arnal et al. (1994), la investigación cualitativa se basa en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable. Se realiza identificando al reconstruir los hechos o fenómenos, considerando al sujeto o la institución estudiada y su visión de lo sucedido; se trata de visibilizar su subjetividad interactuando con él, para comprender sus otras interacciones (Rosales, 2008).

A partir de lo expuesto, se puede decir que la investigación cualitativa permite interpretar y comprender la realidad de una manera más profunda, extensa y sistematizada, desde las creencias, conceptualizaciones y modos de actuación de los sujetos estudiados.

2.2. Tipo de investigación

Es una investigación de tipo interpretativo porque “enfatisa la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (Arnal et al., 1994, p. 41).

2.3. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación por ser de corte cualitativo es flexible y emergente. Al respecto, Tójar (2006) señala que el diseño cualitativo es emergente, ya que se desarrolla a partir de los datos que se van obteniendo. Por ello, el diseño del estudio de casos se inscribe dentro de la lógica que guía las sucesivas etapas de la recogida, análisis e interpretación de los datos y la elaboración del informe, siguiendo los modelos cualitativos, con la particularidad de

que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno (Arnal et al., 1994).

2.4. Método de investigación

2.4.1. Estudio de casos

Como método de investigación se utilizó el estudio de casos porque se basa en “la comprensión profunda de la realidad singular: individuo, familia, grupo, institución social o comunidad” (De la Orden, 1988, citado en Arnal et al., 1994, p. 206). Esto significa que, este método de investigación se enfoca en un caso específico que se pretende estudiar y, en consecuencia, conocer. Al respecto, Martínez (1998) señala que estos casos pudieran ser el seguimiento documentado de un caso único o de varios combinados por sus características comunes; la libertad de elegir técnica e instrumentos es máxima en la selección de la evidencia, que puede ser cualitativa o cuantitativa, para describirla, verificar o generar nueva teoría.

En síntesis, el estudio de casos describe e interpreta un hecho de alguien o algo y su impacto en un momento determinado. Sin pretender generalizar los datos obtenidos.

2.5. Técnicas de investigación

2.5.1. Observación participante

La observación participante es una técnica que combina la observación con la participación. La participación del investigador, puede limitarse a la observación o hacerlo activamente, según el tipo de estudio planeado, en ambos roles, su principal tarea es estar atento al desenvolvimiento de lo investigado, reflexionando y recogiendo registros de campo (Arnal et al., 1994). Esta técnica exige la participación del investigador en los acontecimientos estudiados para que sus percepciones sean más precisas y comprometidas (Rodríguez, et al. 1996, citado en Rekalde et al., 2014). Por otro lado, esta técnica se caracteriza por ser inmediata

y persistente: se anota de forma instantánea lo observado para que no se olviden elementos relevantes y necesita reiterar las sesiones para recabar información relevante (Tójar, 2006).

Siguiendo estas consideraciones, se hicieron observaciones directas de 45 minutos dos veces a la semana, a cada participante, durante los cuatro meses; las observaciones se realizaron desde un lado neutro del salón, para no interferir con el desenvolvimiento de los participantes durante el desarrollo de las clases.

2.5.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista se define como “una técnica de recolección de información caracterizada por el diálogo entre dos personas como mínimo” (Calderón y Alvarado, 2011, p. 13). De acuerdo con Iváñez (1996, citado en Calderón & Alvarado, 2011), existen varias clases de entrevistas, algunas de ellas son: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. El tipo de entrevista elegido para este estudio fue la entrevista semiestructurada porque:

El investigador tiene una guía orientada con preguntas (...) flexibles que puede ir modificando o cambiando de orden si lo considera necesario. De esta forma, se intenta fomentar una interacción lo más rica posible entre el entrevistador y entrevistado, ya que es de aquí de donde emergen los datos que después se analizarán. (Ramos, 2010, p. 111)

En ese sentido, la entrevista semiestructurada, como su nombre lo indica, presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas. Por ello, las preguntas planeadas pueden ajustarse a los entrevistados para motivar al interlocutor, aclarar términos y reducir formalismos.

Para la presente investigación, se entrevistó tres veces a cada uno, para lograr su confianza y obtener respuestas que expresen sus sentimientos, éstas se hicieron en lugares distintos: bibliotecas, salón de clases, cafetín y fuera de la institución

2.6. Instrumentos de investigación

2.6.1. Notas de campo

Taylor y Bogdan (1994) señalan que “las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se pueda recordar sobre la observación. Una buena regla establece que, si no está escrito, no sucedió nunca” (p. 75). Por ello, para la obtención y clasificación de la información se empleó un cuaderno de campo, en los que se anotaron todas las observaciones y aspectos circunstanciales que se dieron cuando eran entrevistados.

2.6.2. Guía de entrevista

Consiste en una relación de temas interesantes para la investigación, no precisa preguntas específicas que se deben realizar. Su función es de ayuda memoria sobre determinados temas importantes, ayuda a flexibilizar las preguntas para que se comprenda mejor la temática (Rosales, 2008). Al respecto, Taylor y Bogdan (1994) señalan que la guía de entrevista, sirve precisamente para recordar las preguntas que se deben hacer.

Para esta investigación se elaboró una guía de entrevista constituida por cuatro partes: concepciones sobre las estrategias de lectura, las estrategias que las estudiantes utilizan para la comprensión y factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura. Se anotaron varias preguntas abiertas, para crear un ambiente cordial, evitando presionar al entrevistado y se pudiera expresar con libertad.

2.7. Unidad de análisis

2.7.1. Participantes del estudio

Participaron 6 alumnas de la Institución Educativa Pública “Nuestra Señora de Fátima” del distrito de Ayacucho, para cuya identificación se usaron seudónimos y símbolos: Gabriela, estudiante 1 (E1); Yeni, estudiante 2 (E2); Inés, estudiante 3 (E3); Mávila, estudiante 4 (E4); Fany, estudiante 5 (E5); Vilma, estudiante 6 (E6).

En ese sentido, la muestra de este estudio estuvo conformada por 6 estudiantes. Esto indica que, en un estudio de casos, la muestra no brinda información representativa de una población; por el contrario, se abordan casos específicos porque se busca una comprensión profunda de un fenómeno o de la información que brindan los participantes. Asimismo, Eisenhardt (1989), citado por Martínez y Piedad, (2006) señala que “mientras no existe un número ideal de casos, con un rango entre cuatro y diez casos se trabaja bien. Con menos de cuatro casos, es difícil generar teoría con mucha complejidad” (p. 184).

2.8. Procedimiento de recolección de datos

2.8.1. Primera fase (preámbulo de la investigación)

Para iniciar con el trabajo de campo, primero se elaboró los instrumentos de investigación. Luego, se estableció el primer contacto con la directora de la I.E.P. “Nuestra Señora de Fátima” para la autorización de la ejecución del proyecto de tesis, y a los pocos días se recibió una respuesta favorable.

En mayo del año 2016, la investigadora se contactó con la tutora del quinto grado de secundaria, profesora del Área de Comunicación, para describir los objetivos y actividades consideradas en la propuesta de investigación: realizar una observación semanal a cada participante durante cuatro meses; aceptando su implementación durante el desarrollo de sus clases, por ese periodo.

El ingreso a las aulas se concretizó sin mayores dificultades. En el primer contacto de campo, la tutora presentó a la investigadora a sus estudiantes. A continuación, la investigadora explicó con detalle los objetivos del estudio y realizó diversas dinámicas para establecer mayor confianza y un trato horizontal con las participantes. Al respecto Taylor y Bogdan (1994) señalan que establecer rapport, entendido como la forma de comunicar la simpatía sentida por los informantes, logrando que sea aceptada como sincera por los informantes; es una meta de todo investigador de campo.

2.8.2. Segunda fase (recolección de datos)

El trabajo comenzó el 06 de mayo, prolongándose hasta el 31 de agosto del año 2016. Se llevó a cabo en dos partes: inicialmente identificó y seleccionó a las estudiantes integrantes de la muestra. Luego, realizó la recopilación de datos. En esta parte, realizó dos observaciones semanales, de 45 minutos, a cada una de ellas, práctica que se extendió en los cuatro meses siguientes; en todas ellas la observación se realizó desde el fondo del salón, con la finalidad de evitar interferir con el desenvolvimiento de los participantes, durante el desarrollo de las clases.

Para finalizar con la recopilación de datos, se procedió con la entrevista. Se realizaron 3 entrevistas a cada participante, asimismo se les explicó, detalladamente, los objetivos de la investigación y el carácter confidencial que tendrán los datos recogidos. Una vez aceptada la participación, se acordó un horario y se llevó en espacios como: salones, bibliotecas, cafetín y fuera de la institución. La duración aproximada de las entrevistas fue de 30 minutos, siendo la más larga de 45 minutos.

2.8.3. Tercera fase (categorización, análisis y procedimiento de la información)

Se inició con la información recabada en su totalidad. Para analizarla y categorizarla se tomó en cuenta la propuesta de tres pasos de Martínez (1998): reseñar al detalle los procesos convenidos con la docente y autoridades para cada intervención; separar la información

obtenida por unidades temáticas y, finalmente, jerarquizar la información: clasificar y conceptualizar, codificándola con términos fácil de reconocer por la investigadora.

En ese sentido, se procedió, en primer lugar, a transcribir la información obtenida a través la observación y la entrevista, en la parte derecha de las páginas (como se ilustra en el anexo); en segundo lugar, se dividió la información en unidades temáticas; y, finalmente, se clasificó los datos en dos categorías.

2.9. Consideraciones éticas

Cualquier estudio científico con participación humana, necesariamente, involucra cuestiones éticas. En tal sentido, Sañudo (2006) considera que los sujetos que se investigan deben tener información clara del estudio que se está realizando, de sus objetivos, posibles implicaciones o beneficios y, con esta información, decidir voluntariamente colaborar en la investigación. Además del consentimiento explícito de los informantes, es importante preservar en lo posible el anonimato de los individuos involucrados para respetar su privacidad e intimidad (Velasco, 2003, citado en Sañudo, 2006).

Siguiendo estas consideraciones sobre el aspecto ético en la investigación, se empleó seudónimos y símbolos para identificar a las 6 participantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E.P. “Nuestra Señora de Fátima” del distrito de Ayacucho.

2.10. Análisis de los datos

2.10.1. Triangulación

Para analizar la información, esta fue triangulada, como señala Urdaneta (1996), citado por Lobo y Morales (2008), la triangulación es:

Un valioso recurso que ayuda al investigador con la inspección de diferentes tipos de información, métodos y una gran variedad de instrumentos de investigación. Permite,

además, garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, ya que se seleccionan solo los datos coincidentes y recurrentes en la observación participante, las entrevistas y en los documentos escritos para agruparlos, clasificarlos, categorizarlos, y finalmente, conceptuar y teorizar a partir de ellos. (pp. 59-60)

En concreto, la triangulación consiste en la aplicación y combinación de diversos métodos, técnicas e instrumentos en el estudio de un mismo fenómeno; para confrontar, comparar y contrastar la información recabada con el objetivo de validar un estudio y potenciar las conclusiones.

Capítulo III

Fundamentación teórica

3.1. Antecedentes de la investigación

3.1.1. A nivel internacional

Lordán (2016) realizó la investigación titulada “Las creencias de los estudiantes de grado universitario sobre la lectura y su impacto en la comprensión lectora”. En este estudio adoptó el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) de naturaleza descriptiva y explicativa, la muestra estuvo conformada por 558 estudiantes. Concluyendo de que los estudiantes tienen una concepción más reproductiva de la lectura son los que obtienen peores resultados en tareas de dificultad moderada, que aquellos menos reproductivos; mientras, los que perciben la lectura como más epistémica se desenvuelven mejor en la tarea de dificultad elevada.

Por otra parte, Lobo y Morales (2008) en su investigación “Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de formación docente” optaron por el enfoque cualitativo y asumieron el diseño de estudio de casos. Para la recolección de datos, utilizaron las notas de campo y el análisis de documentos bibliográficos. Concluyen que los alumnos tienen información sobre la lectura, su aprendizaje y de estrategias para realizar el proceso; sin embargo, se les dificulta llevarlas a la práctica.

3.1.2. A nivel nacional

Vila (2016), en su tesis “Concepciones y creencias docentes sobre el proceso de comprensión de lectura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera” adoptó el enfoque cualitativo y aplicó como instrumento la guía de entrevista en una muestra de 10 docentes de inglés. Entre las conclusiones se puede destacar que los docentes, en su mayoría, conciben la enseñanza como un proceso de transmisión de contenidos. Acorde con esa visión, consideran

que la comprensión de lectura es un proceso ascendente centrado en un dominio cada vez mayor del vocabulario, como el mayor potencial para desarrollar habilidades en un segundo idioma. También, consideran a la lectura como el medio para acceder a cualquier información. Finalmente, ningún docente entrevistado promueve entre sus alumnos la aplicación de estrategias de lectura. A pesar de considerarlas en los procesos de enseñanza, como una justificación del profesor.

De modo similar, Rosales (2008) realizó la tesis titulada “Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral”. Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo de tipo exploratorio. Se utilizó como instrumento la guía de entrevista, los participantes fueron un total de 22 maestras. Concluye que las creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso se centraron en seis factores: Estado y políticas educativas, escuela, libros y textos escolares, familia, profesor y niño.

3.1.3. A nivel local

Rojas (2015), en su investigación “Lectura comprensiva y aprendizaje significativo en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados – Ayacucho, 2015” se basó en el enfoque cuantitativo de tipo sustantivo-descriptivo, nivel descriptivo-correlacional y en el diseño no experimental, donde la muestra fue de 60 estudiantes. Como conclusión identificó la importancia la promoción de la lectura comprensiva por su valor como herramienta eficaz de enseñanza para el mejoramiento de la competencia comunicativa.

3.2. Bases teóricas

3.2.1. Creencias en el ámbito de la lectura

3.2.1.1. Delimitación y definición del término creencias

Con respecto a la delimitación del término “creencias”, en la bibliografía existe una gran abundancia de expresiones que la mayoría de los autores usan, indistintamente, como sinónimos para referirse a las creencias. Referente a eso, Pajares (1992) citado por Rosales (2008) señala que los investigadores en temas educativos tienen muchas formas de referirse a las “creencias”: “teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, preconcepciones, concepciones, opiniones, ideologías, entre otras” (p. 3). Por su parte, Ballesteros et al. (2000, citados por Usó, 2007) recoge los términos que con mayor frecuencia se utiliza en los índices bibliográficos hispánicos: “teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes” (p. 9). Provocando una gran dificultad para clasificar a las “creencias” y definir sus límites.

Acerca de eso, Rosales (2008), citando como referentes a Pajares (1992) y a Rokeach (1968), señala que la confusión entre los términos, se centra generalmente en distinguir entre “creencias” y conocimientos; aunque, son vinculadas por algunos autores. Los estudios más actuales sobre este tema señalan que estos límites no son tan rígidos. Por eso, Woolfolk y Cols (2006) citado por Rosales (2008) dan cuenta de la semejanza que hay entre ambos, concluyendo que son construcciones categoriales superpuestas y sus significados son generalizadas.

Para definir del término “creencias”, se toma en cuenta los aportes de Woods (1996) citado por Ballesteros (2014), quien señala que “se refieren a la aceptación de un hecho del que no hay conocimiento convencional, que no se puede demostrar y, en consecuencia, sobre el que no hay acuerdo” (p. 24). Por su parte, Richardson (1996), citado por Ramos (2010) las define como “formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas” (p. 106). Respecto a esta última definición, Ramos (2010) precisa que los alumnos están convencidos de ellas, sin que medie justificación científica alguna y son verdad, ya que están integradas a su estructura psicológica y son modos de comprender, al filtrar cognitivamente todo.

Además, Rokeach (1968), citado por Rosales (2008) se refiere a las creencias como “proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de los que una persona dice o hace” (p. 4).

Finalmente, tomando en cuenta las definiciones anteriores, se puede decir que las creencias a diferencia de los sistemas de conocimiento no requieren de un consenso general con respecto a su validez. Esto implica que son más influyentes que el mismo conocimiento, ya que determinan no solo la manera de ver la realidad, sino que guían y orientan la manera de actuar.

3.2.1.2. Características de las creencias

Según William y Burden (1997) citado por Ramos (2010), las “creencias” presentan las siguientes características:

- Tienen a estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve. La cultura en la que está inmersa una persona incide en ellas, pero no las determina de forma concluyente.
- Suelen formarse a una edad temprana.
- Tienen a la inmutabilidad, por su estabilidad; a pesar que, algunos investigadores consideran que, con una intensa preparación previa, se puede incidir en ellas.
- Se relacionan con los conocimientos que consideramos tener, son un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información.
- Están interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos, como por ejemplo con las actitudes y valores de una persona. Las “creencias” no se presentan de forma aislada, sino que están organizadas en sistemas.

- Son difíciles de medir; habrá que deducirlas a través del comportamiento de las personas. (p. 106)

3.2.1.3. Creencias de los estudiantes

Así como los sistemas de “creencias” de los profesores influyen en su manera de enseñar, en los alumnos influyen en el modo en que entienden el aprendizaje. Como señala Messakimove (2009), en los alumnos “influyen considerablemente en su manera de aprender, es decir, en sus estilos de aprendizaje y en las estrategias que utilizan en dicho proceso” (p. 1). Desde la concepción constructivista:

Los alumnos entran en el aula con unas creencias ya formadas que influyen de manera fundamental en el qué y en el cómo aprenden. En ese sentido, las recientes teorías cognitivistas perciben también el aprendizaje como un proceso activo y constructivo que está influido por la mentalidad, las creencias y preconcepciones de los individuos. (Resnick, 1989, citado en Usó, 2009, p. 2)

De ahí, la necesidad de conocer más sobre las “creencias” de los estudiantes, ya que vienen a ser una información valiosa constituyendo uno de los factores del contexto educativo que influye en los aprendizajes o en los estilos de entender de cada uno y de actuar en el aula. Entonces, solo conociéndolos se podrá ayudar a los alumnos a deshacerse de las creencias menos eficaces o erróneas y sustituirlas por otras más eficaces (Messakimove, 2009, p. 1). Al respecto, Ramos (2005), citado por Pueyo (2011) sugiere que hay que cuestionar e intentar modificar aquellas creencias de los alumnos que “dificultan su aprendizaje, los hacen menos autónomos o más dependientes del profesor como transmisor de conocimientos, les impiden aprovechar al máximo sus capacidades y su potencial de aprendizaje” (p. 115).

A partir de lo señalado, se concluye que, si disponemos y accedemos a las “creencias” de los alumnos, los docentes serán más eficaces en el cumplimiento de su papel fundamental: asesorar o guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

3.2.1.4. Estudio de las creencias sobre la lectura

Las escasas investigaciones existentes sobre el tema indican que, el lector posee ideas previas sobre la lectura que influyen en su manera de abordar los textos y, por lo tanto, en su comprensión (Schraw y Bruning, 1996, 1999, citado en Miras et al., 2013). Pues, “los modelos implícitos o sistemas de creencias que dichos estudios ponen de manifiesto están relacionados con la motivación, los objetivos y las estrategias que el lector adopta, e influyen en la forma en que este interactúa con el texto” (Miras et al., p. 114).

Por lo que se refiere al estudio de las “creencias” sobre la lectura, el trabajo de referencia es el de Schraw y Bruning (1996) citado por Lordan, (2016). Estos autores distinguen dos modelos implícitos con respecto a la lectura: el modelo transmisivo y el modelo transaccional. El modelo transmisivo (TM) concibe la lectura como un proceso lineal, unidireccional en el que el lector recibe de la forma más objetiva posible el mensaje que el autor quiso transmitir en el texto (Lordán, 2016, p. 29). En cambio, para el modelo transaccional (TA) la comprensión es un proceso dinámico en el que se “[...] organiza la información, elabora nuevos significados gracias a su conocimiento y experiencia. Leer es, por lo tanto, un proceso activo de construcción y transformación en el que intervienen indicadores objetivos y subjetivos y se relaciona el texto con uno mismo” (Schraw, 2000, Schraw y Bruning, 1996, citado en Miras et al. 2013, p. 440).

Otros autores se expresan en términos parecidos, como Dai y Wang (2007), citado por Lordán (2016), quienes confirmaron algunos de los resultados anteriores de Schraw y Bruning con estudiantes universitarios, utilizando el instrumento RBI para evaluar las “creencias” sobre

la lectura. Estos autores concluyeron que las “creencias transaccionales” predisponen al lector a tener en cuenta sus experiencias y conocimientos previos a la hora de leer y a implicarse en mayor medida en la lectura, tanto cognitiva como afectivamente, con un efecto positivo para la comprensión; mientras que “las creencias transmisivas muestran un efecto negativo, ya que los estudiantes con elevadas creencias de este tipo desisten más fácilmente cuando se encuentran con dificultades o problemas durante el proceso de comprensión, mostrándose poco implicados en el acto de leer” (Lordán, 2016, p. 30).

Así, los que ha desarrollado importantes “creencias transaccionales” se orientan principalmente a la construcción de modelos mentales del texto, para obtener la mejor comprensión total del mismo, incluso si pueden relacionar y articular menos ideas o hechos de los que recuerdan, que parecen predisponer, por sus “creencias transactivas” a orientarse a aspectos aislados y superficiales.

3.2.2. Estrategias de lectura

3.2.2.1. Definición de estrategias de lectura

La lectura es un proceso mental interactivo y complejo, en la que el lector compara el texto con sus conocimientos previos, obteniendo conclusiones, que no tienen porque estar de acuerdo con los del escritor. Para ello, se debe identificar las pistas que dejó el autor, utilizando las estrategias de lectura necesarias.

Se puede definir la comprensión lectora, como el producto de estrategias y procedimientos cognitivos y metacognitivos que un lector realiza con el fin de cumplir un determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura (Solé, 2000, p. 59). Pues, se trata de aquellas acciones conscientes, donde el lector “toma decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual” (Gutiérrez y

Salmerón, 2012, p. 185). Así, pues, las estrategias hacen referencia a determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Visto así, la enseñanza de estrategias de comprensión es necesaria para asegurar un mayor entendimiento de la lectura y a partir de ella, aprender. Como sostiene Solé (2000):

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que usan cuando se instruye. (p. 61)

Por su parte, Paris et al. (1991), citado por Gutiérrez y Salmerón (2012) quienes enfatizan la necesidad de desarrollar estratégicamente la competencia de comprensión lectora para el desarrollo del estudiante, incluso cuando los escolares están fuera de la vida académica; para ello, son necesarias las siguientes:

i) Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar en forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares. (p. 184)

En ese sentido, enseñar estrategias de comprensión lectora contribuye a brindar a los estudiantes de las herramientas más eficaces necesarios para “aprender a aprender”. Por

consiguiente, se trata de formar lectores autónomos capaces de transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

3.2.2.2. Clasificación de estrategias de lectura

Las estrategias que intervienen en el proceso de la lectura son las cognitivas y las metacognitivas. Tal como señala Pizas (2006), “hay ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas que usan lectoras y lectores experimentados para entender bien los textos y ser capaces de construir un significado de lo que leen” (p. 35). Por lo tanto, en este apartado se desarrollarán las estrategias cognitivas para la comprensión y las estrategias metacognitivas para la meta comprensión, ambas necesarias en el lector estratégico.

A. Estrategias cognitivas. Estas estrategias se refieren a los procesos constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito. Se puede precisar más esta definición con lo expresado por Ríos (1991), quien afirma que:

Estas estrategias pueden definirse como la forma de secuenciar las acciones usando los propios recursos cognitivos y las demandas de la lectura para guiar los procesos de pensamiento hacia la comprensión del texto. Ejemplos: formularse preguntas mientras se va leyendo, formarse imágenes, establecer relaciones, entre otras. (p. 279)

Por otra parte, para Zimmermann y Keene (1997), citado por Pinzas, (2006) hay estrategias cognitivas que son empleadas por lectores experimentados, que buscan no solo entender los textos; también, tener la capacidad de construir los significados en lo que se lee. Las identificadas por los autores son:

- Relacionar, durante el acto de la lectura con los conocimientos previos, provocados por las experiencias vividas o situaciones asociadas de su entorno, en relación a lo contenido en el texto.
- Generar imágenes mentales de lo que se lee.
- Preguntarse sobre el tema o el argumento que van leyendo.
- Inferir lo leído, en sus contextos sociales y académicos.
- Anticipar contenidos.
- Definir los contenidos importantes e identificar las ideas centrales.
- Sistematizar las ideas encontradas.
- Problematizar las partes nuevas o desconocidas del texto para el lector, hasta el nivel de palabras: buscando el significado de palabras no familiares o nuevas; así como en el texto: formato y estructura desconocidos, pasajes conceptualmente complejos, falta de coherencia, etcétera.

B. **Estrategias metacognitivas.** Si bien, un buen lector es una persona que posee un amplio repertorio de estrategias cognitivas, requiere además de entornos que faciliten la metacognición para orientar adecuadamente las estrategias cognitivas. Como lo señalan Palinesar y Brown (1997), citado por Maturano et al. (2002), “el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Estas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información” (p. 416).

Por su parte, Brown, et al. (1984, citado por Pinzás, 2006) señalan que la metacognición tiene dos componentes: a) el conocimiento sobre la propia metacognición y, b) la autorregulación de la cognición. El primero se refiere a lo que las lectoras y los lectores saben sobre las características de sus propios recursos y capacidades cognitivos y como

pueden mejorarlos. El segundo componente se relaciona con el uso, manejo, guía y control de la cognición.

Las estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión de la lectura, según Brown (1980, citado por Ríos, 1991) son:

- Clarificar la intención por que se lee
- Reconocer que aspectos son los importantes en un mensaje.
- Centrar la atención en los contenidos principales y no distraerse con los detalles.
- Reflexionar sobre las actividades que se realizan para identificar si los niveles de comprensión lograda.
- Involucrarse en actividades de formulación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

Así, la metacognición es un concepto amplio, engloba el control consciente de los procesos cognitivos, es decir, guía las destrezas necesarias para que mejore su comprensión.

3.2.2.3. Fases o etapas del proceso lector

Según Pinzas (2006), lo más recomendable es enseñar a comprender un texto considerando la lectura como un proceso; es decir, integrando las tres fases de la lectura. Puesto que, los hallazgos de las investigaciones comparativas centradas en la lectura, en ellas los lectores expertos y los novatos muestran que presentan diferencias entre sí en los tres momentos o fases del proceso de leer un texto. Los primeros, llevan a cabo ciertos procesos mentales antes de leer un texto, mientras están leyendo y cuando han acabado de leer; en cambio, los inexpertos no realizan ninguno de estos tres procesos (Jacobs, 1999, citado en Pizas, 2006, p. 41). Por lo

tanto, queda claro que las estrategias de lectura que se deben enseñar pueden ser clasificados en esos tres momentos, necesariamente secuenciales.

3.2.2.3.1. Estrategias antes de la lectura

En este apartado se presentarán algunas estrategias que los lectores pueden aplicar durante la fase previa a la lectura.

a. Determinar los objetivos de lectura. ¿Para qué voy a leer? Es una pregunta que se debe formular antes de iniciar la lectura de cualquier texto, porque permite planificar el trabajo como lectores. Al respecto, Cooper (1990) señala que “El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender” (p. 32). En ese sentido, para leer de manera estratégica, los estudiantes deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo.

En este apartado se expondrá algunos objetivos o finalidades que, según Solé (2000), leemos para:

- Obtener la información que se necesita
- Enterarnos de instrucciones específicas
- Conocer informaciones generales
- Aprender
- Revisar un escrito propio
- Por placer
- Comunicar un texto a un auditorio
- Practicar la lectura en voz alta
- Demostrar lo aprendido.

Como puede comprobarse, las estrategias a emplear no siempre seguirán un mismo objetivo. Por lo tanto, es básico saber las características de las exigencias en una lectura determinada y tener la capacidad de responder a interrogantes como: ¿para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

b. Activar los conocimientos previos. Cuando leemos se activan un conjunto de procesos cognitivos. Parte de estos procesos involucran los conocimientos previos del lector, es decir, el lector conoce en el mundo en general ciertos temas en particular, de cómo se organiza la información en los textos y su experiencia con el lenguaje constituyen la base para las decisiones que asumimos en la fase previa de la lectura. Para Cooper (1990) “los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión” (p. 20). En ese sentido, “el proceso de comprensión depende de la calidad de los conocimientos previos del lector, es decir, cuanto más se aproximan los conocimientos previos del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 187).

Por otro lado, Solé (2000) sugiere algunas recomendaciones para activar los conocimientos previos, tales como: brindar información sobre lo que se va a leer, promover que los alumnos se fijen en partes determinadas del texto, que evocan sus conocimientos previos; el docente debe de facilitar que los estudiantes exponer lo que saben del tema. Asimismo, podemos precisar aún más este planteamiento con lo expresado por Gutiérrez y Salmerón (2012), quienes afirman que, “...para facilitar la comprensión textual, los estudiantes pueden usar preguntas similares a los siguientes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, rebelan inconsistencias? ¿Qué conozco de dicha temática?” (pág. 187).

c. Establecer predicciones sobre el texto. El lector a partir de sus conocimientos previos, elabora las primeras predicciones sobre el contenido del texto, lo que estará condicionada por la información a la que acceda en la fase de la pre lectura: Títulos, subtítulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por supuesto, también por sus propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto. A este respecto, conviene resaltar que las predicciones no solo se establecen antes, dado que todo es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto.

Como puede verse, a partir de los mismos aspectos del texto, el lector puede hacerse una idea de lo que va a encontrar en un libro. Asimismo, las predicciones pueden darse ante cualquier texto; sin embargo, las predicciones de los alumnos no deberían limitarse solo a los títulos, se deben considerar la totalidad del paratexto (índices textuales): subtítulos y subrayados; además de los cambios de letra, las enumeraciones, etc. como medio para predecir en base al conocimiento previo necesario (Solé, 2000).

d. Promover las preguntas acerca del texto. El lector que se considera responsable de su proceso de aprendizaje no se limita a responder los cuestionamientos que se le hacen; además, interroga y se cuestiona a si mismo. Pues, si se plantea preguntas que sean pertinentes al texto, más allá de sus conocimientos previos, también de lo aprendido, de manera consciente. Además, las interrogantes que se generen sobre lo que se va a leer, guardan estrecha relación con las hipótesis que puede hacerse sobre si mismo. Por lo tanto:

Estas acciones (predicciones o inferencias predictivas y generación de preguntas) facilitan una mayor implicación del lector durante la lectura del texto, mejorando el rendimiento en la comprensión lectora y el recuerdo, independientemente de que estas

acciones previas a la lectura se realicen de forma correcta o no. (Schmitt y Baumann, 1990, citado por Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 187)

3.2.2.3.2. Estrategias durante la lectura

Durante esta fase, el lector debe ser capaz de construir una interpretación adecuada del texto. Para tal fin, es importante el uso de estrategias que permitan a lo largo de la lectura, contestar preguntas planteadas al principio del texto; así, generar nuevas interrogantes, realizando inferencias y predicciones novedosas y, a su vez, evaluar las predicciones previas a la lectura.

En ese sentido, teniendo en cuenta la propuesta de Pinzas (2006), en esta sección se presentan dos tipos de estrategias metacognitivas, que los lectores aplican durante la lectura:

a. Estrategias de monitoreo de la comprensión lectora. Un buen lector monitorea su proceso de comprensión y, en ese sentido, sabe cuándo lo está haciendo y cuándo no. Ante esta situación, el lector la corrección de sus predicciones e ir las cambiando, de acuerdo con el contenido que va encontrando en el texto, sigue el hilo conductor de los nuevos contenidos incluidos, para entender el mensaje que trasmite el autor. Así, se reconoce al individuo con buena comprensión lectora, según Cooper (1990):

Sabe si está entendiendo lo que lee al momento de leerlo, y si no lo entiende, adopta medidas inmediatas para corregir esa situación, es el aspecto del metaconocimiento conocido como *regulación comprensiva*. El aspecto regulador del metaconocimiento está íntimamente relacionado con el otro componente: el de saber qué habilidades y procesos se requieren para completar con éxito una tarea". (p. 314)

Como se ha visto, una buena regulación supone un conocimiento metacognitivo del sujeto lector. Este debe saber cómo aprende, qué tipo de actividades le son más fáciles o más difíciles de aplicar, qué acciones son más efectivas para lograr determinadas metas desde su

experiencia. Palinesar y Brown (1984), citado por Solé (2000) identificaron cuatro estrategias regular su propia comprensión lectora:

- Predecir los contenidos que se van a leer.
- Plantear interrogantes sobre lo leído.
- Aclarar las dudas surgidas de la lectura.
- Resumir las ideas de lo leído.

b. Estrategias de reparación y recuperación de la comprensión. Son actividades psíquicas activadas ante la duda de estar entendiendo los planteamientos que se leen. Encontrar estas fallas en la comprensión es el paso inicial de control que se ejerce sobre la comprensión, ya que, según Solé (2000) “Para leer eficazmente, necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura” (p. 110). Por ello, cuando el lector pierde la comprensión puede hacer lo siguiente:

- Ignorar y seguir leyendo, pues es posible que más adelante el autor ofrezca la información que aclare o ayude a entender lo que antes no se entendía.
- Releer el texto, la frase o el fragmento que no se entiende para tener una segunda oportunidad de entenderlo. A veces es necesario releer dos o más veces para entender bien un fragmento o párrafo que es muy complejo, que incluye mucha información nueva o que es muy largo.
- Acudir a una fuente externa (el profesor, un compañero, el diccionario) que permita salir de dudas, claramente, cuando ninguna de las estrategias anteriores dé resultado (Pizas, 2006, p. 50).

3.2.2.3.3. Estrategias después de la lectura

Lo que el lector decida hacer en esta fase, realmente, dependerá de los objetivos que se haya trazado. Condicionados, por sus necesidades y el contexto en el que la lectura se desarrolle.

En lo que concierne a las actividades que se realizan luego de leer, no son únicamente realizar preguntas de lo leído sobre aspectos importantes. Según Pinzás (2006) se debe relacionar los contenidos de la lectura con las experiencias del alumno, especialmente las ideas centrales separando lo principal de lo secundario; como parte del proceso: resumir, reestructurar e identificar las intenciones del autor. Siguiendo esta línea, a continuación, se presentarán algunas estrategias que los lectores pueden aplicar después de la lectura.

a. La idea principal. Después de la lectura, se deberá evidenciar que es capaz de entender la información más relevante del texto leído. Al respecto, Solé (2000) sostiene que “la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos” (p. 121). Visto así, la idea principal es esencial que debe ser incluida en las notas que se tomen. De ahí la importante de identificarla, su utilidad y como acceder a ella. Finalmente, se la identifica con la la pregunta: ¿Qué se dice en el texto?

b. Elaboración de resumen. La estrategia de elaborar un resumen supone que el lector ha logrado captar y entender lo fundamental en su esencia durante la lectura y es consciente de que este tiene sentido, porque es un resultado cognitivo, del análisis en el que se integra consistentemente la información obtenida en sus saberes.

Teniendo en cuenta estas posibles tareas, es importante que el lector sea consciente de cómo operan cuando las ejecuta. Van Dijk (1983) citado por Solé (2000) identifica cuatro reglas que los lectores utilizan cuando intentan resumir el contenido de un texto:

- **Omisión:** El lector omite contenido que no es importante para el propósito de la lectura.
- **Selección:** El lector discrimina la información, es decir, suprime lo redundante.
- **Generalización:** Para generalizar, diferencia lo específico de lo general, asocia lo que puede tener en común lo específico y lo agrupa en categorías más abarcadoras.

- **Construcción:** El lector produce información y establece relaciones a partir del contenido literal del texto.

De este modo, para resumir un texto se requiere omitir la información poco importante o redundante y que pueda sustituirse un conjunto de conceptos por otros que los engloben o integren. Además, el resumen debe mantener relación con el texto del que procede.

c. Formulación de preguntas. A lo largo del proceso de lectura y, sobre todo, después de construir el resumen del texto, el buen lector va aplicando la estrategia de formular preguntas. Al respecto, Solé (2000) señala que su uso suele limitarse a evaluar y a comprobar todo aquello que el lector ha comprendido o recuerda respecto al contenido del texto. Sin embargo, formular y responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial, tanto previas a la lectura como durante ella para una lectura activa.

En ese sentido, si se tiene la capacidad de interrogarse pertinentemente sobre los leídos, se está más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá aprovecharla mejor.

Solé (2000) desde la propuesta de Pearson y Johnson (1987) y Raphael (1982) con respecto a las interacciones entre preguntas y respuestas generadas en el texto, presenta la clasificación del siguiente modo:

- Preguntas de respuesta literal. Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- Preguntas piensa y busca. Preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento u opinión del lector.

Capítulo IV

Presentación de resultados

4.1. Presentación e interpretación de resultados

La investigación tuvo como objetivo general describir las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas y de la observación. De este análisis surgieron dos grandes temáticas: una relacionada con las creencias y concepciones sobre las estrategias de lectura y su influencia en el aprendizaje de las estudiantes y la otra con los factores que influyen en el desinterés y preferencia por la lectura.

4.1.1. Creencias y concepciones sobre las estrategias de lectura y su influencia en el aprendizaje de las estudiantes

4.1.1.1. Concepciones sobre las estrategias de lectura

Al indagar las concepciones sobre las estrategias de lectura y la función que estas cumplen dentro del proceso lector, las estudiantes brindaron algunos detalles sobre estos procesos de aprender y de facilitar lecturas activas, autorreguladas y competentes, en función de la meta y las características del texto.

“Yo pienso que (...) es algo que se tiene saber sí o sí. Cuando uno sabe de estrategias de lectura, el entendimiento cambia, captar la información se vuelve profunda (...)”.

(E1)

“(...) Pues es como un puentecito que te puede ayudar a comprender mejor un libro (...)”. (E2)

“Yo creo que las estrategias de lectura son (...) no sé cómo definirlo. Estoy un poco confundida, señorita (...)”. (E3)

“Sería como una especie de planear, cómo analizar el texto para que lo puedas entender mejor, ¿no crees?”. (E4)

“Para mí es (...) buscar el camino más fácil para entender”. (E5)

“Es un método de lectura que tiene cada uno de nosotros pues (...)”. (E6)

A partir de los conceptos expuestos, las seis estudiantes se refieren a las estrategias de leer como un método que ayuda en la planificación y, sobre todo, en la comprensión; pero no son explícitas en los procedimientos o acciones implicados en una lectura activa. Por tanto, esta valoración sobre las estrategias corresponde a concepciones superficiales y elementales de la comprensión de los textos leídos.

Por otro lado, es importante entender que las estrategias de lectura hacen referencia a un conjunto de habilidades, procedimientos o acciones que implican determinar objetivos, planificar, y valorar los niveles alcanzados. Tal como señala Solé (2000), las estrategias de comprensión lectora “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). Esta afirmación, en líneas generales, tiene dos implicaciones:

- (...) Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan -y se aprenden -o no se aprenden.

- Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratados como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. (Solé, 2000, pp. 59-60)

Asimismo, en sus entrevistas las estudiantes manifiestan que las estrategias de lectura juegan un papel muy importante en el aprendizaje. En ese sentido, son conscientes que lo comprendido en lo leído se relaciona a las estrategias que utiliza, como se observa a continuación:

“(…) Cuando uno sabe de estrategias de lectura, el entendimiento cambia, captar la información se vuelve profunda, creo que es la base de todo”. (E1)

“(…) Como digo las estrategias de comprensión lectora es para comprender mejor lo que se lee”. (E2)

Además, se halló una dificultad referida a la conceptualización de estrategias de lectura, la dificultad evidencia que una de las estudiantes (E3) aún no maneja un conocimiento sobre lo que es una estrategia, lo que puede repercutir negativamente en el nivel de comprensión lectora de la estudiante.

“(…) La verdad, no se me viene nada a la cabeza en este momento, como ya te decía no sé cómo explicarlo”. (E3)

En suma, como se aprecia en el discurso de las estudiantes, las seis tienen una visión simple y superficial sobre las estrategias de lectura, ya que esta no es vista como una herramienta que involucre procesos relacionados con la cognición y la metacognición, facilitadoras de los procesos de comprensión lectora. Por lo tanto, es necesario la intervención de los profesores con formación en didáctica de la lectura, que las orienten y seleccionen según

el nivel educativo. Con ello, se pretende que los estudiantes adquieran conocimientos sobre las estrategias involucradas en la comprensión lectora para una mejor implicación de estos durante la lectura del texto.

4.1.1.2. Las estrategias que las estudiantes utilizan para la comprensión

En este apartado se presenta las creencias de las estudiantes con respecto a las estrategias que utilizan y el lugar que estas ocupan en las diferentes etapas o fases del proceso lector. Las cuales fueron organizadas en dos bloques, como se observa a continuación:

Tabla

Bloque 1: fases de la lectura.

BLOQUE 1	
FASES DE LA LECTURA	
Antes	
<ul style="list-style-type: none"> • “Cuando empiezo a leer busco un lugar tranquilo”. (E1) • “Antes de leer no hago nada”. (E2) • “Antes de leer, dejo a un lado las otras responsabilidades”. (E3) 	
Durante	
<ul style="list-style-type: none"> • “Cuando ya estoy leyendo y me encuentro con una palabra desconocida, el significado lo busco en el diccionario”. (E1) • “Durante la lectura, hago el subrayado de las ideas importantes y las palabras que no se entienden”. (E2) • “Durante la lectura, por momentos, me pongo a hablar conmigo misma, dialogo”. (E3) 	
Después	

<ul style="list-style-type: none"> • “Para terminar, al final, me gusta escribir un <i>resumencito</i> o solo lo hago mentalmente. A veces, lo dejo sin resumir”. (E1) • “Después de la lectura, hago el resumen, solo eso”. (E2) • “Me pongo a explicar a mí misma todo lo que he entendido”. (E3)
--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla

Bloque 2: fases de la lectura.

BLOQUE 2
FASES DE LA LECTURA
Antes
<ul style="list-style-type: none"> • “Antes de leer analizo el título porque puedo imaginarme algo de lo que puedo encontrar”. (E4) • “Antes de leer, primeramente, lo que hago es ver el título. Si el título hace referencia a algo, incluso puedo imaginar el carácter del personaje”. (E5) • “Antes de iniciar la lectura, veo el propósito, o sea, me pregunto para qué voy a leer”. (E6)
Durante
<ul style="list-style-type: none"> • “Durante la lectura, subrayo los diálogos importantes, pero solo cuando se trata de entregar un trabajo. También subrayo las palabras que no entiendo”. (E4) • “En plena lectura cuando no entiendo el significado de una palabra uso el diccionario, pero a veces pierdo la ilación. Por eso

<p>prefiero deducir el significado o volver a leer los párrafos problemáticos”. (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Subrayo las palabras que no entiendo para buscar en el diccionario y también realizo anotaciones al <i>costadito</i> del texto”. (E6)
Después
<ul style="list-style-type: none"> • “Al culminar la lectura, yo me planteo preguntas y de esa manera recuerdo todas las partes importantes”. (E4) • “Cuando termino de leer, normalmente, le cuento detalladamente a mi mamá”. (E5) • “Cuando termino de leer, hago un resumen mentalmente” (E6)

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 1 y tabla 2. Estrategias que utilizan las estudiantes antes, durante y después de la lectura.

Fuente: Datos de la investigación

Conforme a los datos obtenidos en las entrevistas, las estudiantes del bloque 1 tienen dificultades para contestar las preguntas sobre las actividades que el lector debería ejecutar previa a la lectura. De forma contraria, las estudiantes del bloque 2 señalan que antes de leer realizan actividades de tipo: establecer predicciones a partir del título del texto y plantearse objetivos de lectura. Así, ambos grupos se diferencian en que los estudiantes del grupo 2 indican conocer un mayor número de actividades previas a la lectura, a diferencia de las estudiantes del otro grupo que manifiestan un conocimiento más escaso. Por lo tanto, los conocimientos que poseen las estudiantes del grupo 2 en torno a las estrategias que tienen lugar antes de que se empiece propiamente la actividad de leer es, notoriamente, más claro y

consistente en cantidad, esto podría permitirles actuar de una manera más estratégica al enfrentarse un texto.

En cuanto a las estrategias que los lectores pueden aplicar durante la lectura, tanto los estudiantes del grupo 1 como del grupo 2 coinciden. Puesto que, la mayoría de las estudiantes señalan que durante la lectura subrayan la idea principal del texto, también buscan el significado de palabras desconocidas, para ello utilizan como estrategias el diccionario. Estas últimas prácticas no pueden decirse que sean inadecuadas, pues en algunas ocasiones son necesarias. Sin embargo, el uso exclusivo del diccionario para solucionar dudas termina siendo una desventaja, por ser la que más interrumpe el ritmo de la lectura. Por ello, antes se debe optar por otras estrategias como: ignorar y seguir leyendo o releer el párrafo problemático. Por otro lado, en relación a la idea principal se puede decir que esta estrategia está presente en el discurso de las estudiantes; sin embargo, no precisan qué es, para qué sirve y cómo se identifica. En ese sentido, es necesario que las estudiantes conozcan sobre la utilidad de esta estrategia, así cómo saber identificar; pues es la base para construir el resumen del texto y la comprensión global del texto.

Asimismo, en cuanto a las estrategias que se emplean después de leer, ambos grupos de estudiantes manifiestan que realizan actividades como elaborar el resumen del texto y responder las preguntas establecidas después de la lectura. Si bien, la primera estrategia favorece la comprensión global del texto y la segunda estrategia de responder preguntas es muy utilizada en las clases, en forma oral o escrita, tras la lectura de un texto. Cabe señalar que el uso de esta última estrategia en las aulas suele limitarse a evaluar, es decir, a comprobar lo que han comprendido y recuerdan del texto los estudiantes, como se puede apreciar en la siguiente descripción de la clase observada:

- En primer lugar, la profesora pide a las alumnas que lean el texto “*Los desechos que botamos pueden ser útiles*” del módulo de comprensión lectora.
- Prosigue con el levantamiento de los conocimientos previos.
- Luego, señala que, cuando pierden la comprensión durante la lectura, deben releer el párrafo que no entendieron para lograr una comprensión global del texto.
- Asimismo, pide a una alumna que lea el texto en voz alta. La estudiante comete un pequeño error de oralización, inmediatamente, la docente lo corrige.
- Finalmente, la profesora procede a formular preguntas establecidas en el módulo y, en seguida, solicita que escriban sus respuestas.

TEXTO 3

LOS DESECHOS QUE BOTAMOS PUEDEN SER ÚTILES

Los papeles, los cartones o las cáscaras de frutas y verduras pueden ser una fuente que produce energía.

¿Por qué los papeles pueden producir energía? Porque el papel está hecho de un compuesto orgánico que ha recogido la energía del Sol: de los árboles. Y los árboles han absorbido la energía solar.

En la mayoría de lugares, sea en el campo o en la ciudad, la basura se recoge y se amontona en algún sitio que funciona como un depósito. Sin embargo, se podría sacar mucho provecho de los desperdicios que arrojamos.

En algunas ciudades se está obteniendo provecho de la basura que se recolecta. Para ello, en un primer momento, se les pide a las personas que separen sus desechos desde sus casas. Por eso hay depósitos especiales para los desechos metálicos, para los plásticos, para el vidrio o para los papeles. La basura orgánica se coloca en otro depósito.

¿Por qué se hace esta separación? Porque si los desperdicios están separados, será más fácil llevarlos a las plantas recicladoras. Todos los elementos metálicos se pueden reciclar. Estos elementos son, principalmente, compuestos de hierro, de cobre y de aluminio.

El vidrio es también un elemento reciclable porque se pueden hacer nuevos objetos de vidrio. Con el papel se vuelve a hacer papel o se transforma en cartón para otros usos. Y con el desecho orgánico se puede hacer un abono de gran calidad para las plantas: el compost.

Así, estamos preservando nuestros bienes naturales y estamos cuidando el lugar donde vivimos: la Tierra.

(Texto de elaboración propia).

El diagrama ilustra el ciclo de reciclaje de los desechos. Comienza con un depósito de basura que recibe desechos. Los desechos se separan y se envían a diferentes plantas de reciclaje. Una planta de reciclaje de vidrio produce nuevos objetos de vidrio. Una planta de reciclaje de papel produce nuevo papel. Una planta de reciclaje de cartón produce cartón para otros usos. Una planta de reciclaje orgánica produce compost. Una planta de reciclaje de metales produce nuevos metales. El diagrama también muestra un molino de agua que produce energía, lo que sugiere que los desechos pueden ser una fuente de energía.

Responde las siguientes preguntas sobre el texto 3:

1. Imagina que el texto no tiene título. ¿Qué otro título le pondrías? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es el tema del texto?
3. Según la lectura, ¿cuál es la mejor forma de aprovechar la basura?
4. Tomando como base lo leído, elabora una lista de objetos cotidianos que ves o usas y que provienen del reciclaje.
5. Escribe cuatro conclusiones que expongan con claridad y brevedad lo más importante del texto leído.

En la cita se puede apreciar el escaso uso de las estrategias tras la lectura de un texto por parte de las estudiantes, quienes, por ejemplo, se restringen a responder preguntas que aparecen comúnmente en los materiales de trabajo propuestas por el Ministerio de Educación. Este hecho presenta algunos problemas, ya que formular y responder preguntas es una estrategia que tiene lugar no solo tras la lectura, en realidad, tiene presencia desde antes de leer, se construye durante la lectura y continúa después de ella. Por lo tanto, esta estrategia debe ser enseñada por los profesores, ya que formular y responder preguntas acerca del texto es esencial para una lectura activa.

De acuerdo con el análisis de los dos bloques, se puede inferir que las estudiantes, pese a hallarse en el último grado del nivel secundario todavía no han conseguido asimilar, interiorizar o aprender significativamente cómo han de recurrir y aplicar las estrategias antes,

durante y después de la lectura. Como se lee en el siguiente extracto de la respuesta de una estudiante:

La profesora de Comunicación nos ha enseñado a plantear predicciones, localizar la idea principal. Pero a la hora de leer, me olvido de esos aspectos, solo uso en su curso para la nota. Es más, creo que la mayoría de mis compañeras no hacen lo que la profesora dice a la hora de leer, todo lo hacen a su manera (...). (E1)

Finalmente, en cuanto a las estrategias que utilizan las estudiantes, se puede deducir que la participación de estas se limita, mayormente, a realizar actividades establecidas después de la lectura. En ese aspecto, las estudiantes no la están abordando como un proceso que debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante, después), y que restringirse a una de esas fases es adoptar una visión limitada del leer. En ese sentido, Pinzás (2006) es muy clara cuando explica la importancia que los estudiante la entiendan como un proceso, y a la comprensión como resultado de las operaciones psíquicas llevadas a cabo durante todo este proceso. Entonces, como toda actividad cognitiva, la lectura, para ser ejecutada requiere de la selección de la estrategia más adecuada. Como señala Crespo et al., (2003), el conocimiento de las estrategias utilizadas para la comprensión, están referidas a las actividades psíquicas que implementan en todo el proceso: antes, durante o después de leer; involucrando estrategias como: planificación, comprensión, remedial y de evaluación.

Las acciones dirigidas a planificar son las que posibilitan la calibración previa al esfuerzo cognitivo que deberá realizar; las de comprensión son aquellas llevadas a cabo en el mismo proceso lector; las remediales son las que se implementan en el mismo momento de la lectura, para superar fallos de comprensión; y la de evaluación actúa una vez realizada la lectura identificando la efectividad de las estrategias utilizadas y el logro del objetivo que se perseguía.

4.1.2. Factores que influyen en el desinterés y preferencia por la lectura

4.1.2.1. Factores atribuidos a la falta de gusto por lectura

Los estudios dan cuenta de los factores que no ayudan a acercarse con placer a los textos, estos pueden deberse: a los cambios culturales, a la falta de ejemplo en el hogar, los formatos de lectura escogidos y obligatorios; además, la inadecuada forma de enseñarlos en el aula (Gallardo, 2006).

En cuanto a los factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura, las estudiantes tienden a asociar a los tipos de textos que se escogen en el colegio como obligatorios para la lectura, como se manifiestan en las siguientes expresiones:

- A veces, las obras literarias que nos hace leer la profesora manejan un lenguaje muy alto y son muy aburridos, creo que por eso no hay ese gusto por la lectura. En realidad, sí leemos, pero algo que nos gusta. Por ejemplo, mayormente, nos gusta las comedias, ciencia ficción, cómic, leer memes, seguir páginas de psicología, noticias, poesías, en YouTube también se puede encontrar cosas importantes. (E1)
- Yo sinceramente, no me inclino mucho por la lectura que se practica en el colegio. Pero tengo que hacerlo para aprobar. En mi salón, somos 30. A algunas no les gusta leer las obras literarias que la profesora hace leer y esos módulos de lectura. Pero, sí leen lo que se llama subliteratura como “After”, “Harry Potter”; pues este tipo de libros no sé qué tienen, pero los motiva a leer. (E3)
- Yo veo que a pocas compañeras les gusta leer. Las demás leen por obligación, más que nada, por la nota. Creo que la profesora debería pensar en otras maneras de leer. Por ejemplo, a las que no les gusta leer libros en papel, al menos, la profesora debería darles otras alternativas como escuchar en audiolibros o ver las obras que han

sido llevadas al cine o leer libros más interesantes, incluso podemos teatralizar, al menos así, nos animaríamos a querer saber más cosas. (E5)

- Cuando la profesora trae el libro para que leamos, algunas compañeras dicen. ¡Ay, no! ¡Qué flojera! (risa). Por qué pasará eso (...) será pues porque no nos toma en cuenta a nosotros sus alumnas. En cambio, a mí me gusta leer de todo, la verdad, como periódicos, obras literarias, poesías románticas, libros juveniles, temas de ciencia ficción, cuentos. También uso el internet para buscar información, también veo *cositas* buenas en YouTube. La verdad, sí pues se encuentra cosas buenas. (E6)

A partir de estas reflexiones, podría decirse que, el factor atribuido a la falta de gusto por la lectura está vinculada a algunos tipos de textos establecidos desde el colegio como obligatorios para la lectura, como son las obras literarias y los textos propuestos por el Ministerio de Educación. Al respecto, Pennac (2001) señala que “el verbo leer no admite el imperativo”. En el sentido que no se puede ordenar a alguien que lea como tampoco que ame o que sueñe.

Por ello, la lectura no puede ser una exigencia académica, es una necesidad que el mismo estudiante debe identificar y disfrutar, para que comprenda lo que lee y lo haga gozosamente. Como señalan Morales, et al. (2005), no se debe abligar a leer, la imposición es la forma más eficiente para que el alumno deje de leer. Por eso, si se pretende que se acerque a la lectura, y que convierta este acto en algo cotidiano, se la debe convertir en una forma de lograr placer y esparcimiento: una práctica continua de libertad de acceder a la información académica. Significa que, la lectura como una práctica de la autonomía lograda hace que el lector decida: qué, dónde, cómo y cuándo leer. Se puede sugerir o proponer algún texto; pero la decisión final suya. Así, la importancia de la lectura como una práctica de libertad se aprecia en palabras de una de las estudiantes:

Si la profesora quiere que todos leamos, creo que debe trabajar de una manera diferente. No como ahora, la profesora nos hace leer esos módulos de comprensión lectora y obras literarias de otros tiempos. No sé por qué tenemos que leer solo lo que ella propone. Nosotros también deberíamos traer libros de nuestra casa, aunque sea cinco libros por año que estén basados en lo que queremos leer. (E4)

Por otro lado, los textos deben ser significativos e interesantes de acuerdo a la perspectiva de las estudiantes. Sin embargo, en las aulas predomina la forma tradicional de entender y fomentar la lectura de textos. Por ello, los textos que, mayormente, se leen en el colegio son las obras literarias clásicas y, por lo visto, estos no estarían logrando cautivar a las estudiantes porque son consideradas incompatibles, lejanas de su realidad, aburridas y con un vocabulario complejo. Asimismo, las estudiantes entrevistadas señalan que tienen cierto grado de interés y gusto por otras formas de textos como: memes, cuentos, ciencia ficción, comedias, textos juveniles, cómic y por textos que, en general, forman parte de la cultura del siglo XXI. En ese sentido, prefieren leer aquello que tenga relación con sus vidas o con aspectos más personales o íntimos, como se puede observar en la siguiente cita:

Desde mi punto de vista, los libros como la Iliada, Odisea son muy antiguos. A los jóvenes no nos interesa esos temas. Leemos solo por cuestiones académicas. A nosotras nos gustan los libros de reflexión, libros juveniles de carácter romántico; pues sus contenidos tienen que ver con nosotros, con nuestra época, se podría decir, y nos llenan de emoción. Por ejemplo, el libro que me encantó es “Nunca digas adiós” porque estaba pasando por una época en la cual mi abuelito había fallecido. También leí “Bajo la misma estrella”, “yo antes de ti”. Entonces, te darás cuenta, yo lo leo porque me gusta (...). (E2)

Entonces, tomando en cuenta a las alumnas de este estudio, el problema tiene que ver con la forma de acercarse a la lectura, puesto que el acercamiento tradicional que se está empleando en las aulas está obviando esos nuevos saberes y habilidades que poseen actualmente los adolescentes. Al respecto, Lerner y Palacios, citado por Morales, et al. (2005) señalan que un texto será significativo para los estudiantes cuando esté “suficientemente cerca de sus esquemas se asimilación como para que pueda comprenderlo y, al mismo tiempo, presente un obstáculo para la asimilación, algo realmente nuevo que requiera una acomodación de los esquemas ya construidos” (p. 212). Esto quiere decir que, el lector le dará sentido al texto cuando este guarde sintonía con lo que sabe, quiere saber y guarde relación con lo que le gusta.

Con respecto a las estrategias de enseñanza, las estudiantes entrevistadas explican sobre la incapacidad de los docentes para despertar y dirigir el interés de los estudiantes hacia la lectura. Tal vez la muestra más clara que evidencia esas limitaciones en este campo sea la selección inadecuada de textos de lectura. Pues de acuerdo a las estudiantes entrevistadas, los docentes suelen seleccionar textos de lectura poco atractivos, debido a ello no se interesan en la lectura y además se aburren en las clases, como se puede observar en el discurso de la siguiente estudiante.

A veces, las obras literarias que nos hace leer la profesora manejan un lenguaje muy alto y son muy aburridos, creo que por eso no hay ese gusto por la lectura. En realidad, sí leemos, miss, pero algo que nos gusta, ¿entiendes? Por ejemplo, mayormente, nos gusta las comedias, ciencia ficción, cómic, leer memes, seguir páginas de psicología, noticias, poesías, en YouTube también se puede encontrar cosas buenas. (E1)

En definitiva, los profesores son los llamados a revertir esta tendencia de aversión hacia la lectura. Pero, para ello deben disponer no solo de textos literarios clásicos y de textos

propuestos por el Estado; sino que también implica pensar en el lector, en su edad, en sus intereses y necesidades, su cultura y su ausencia de formación lectora en el hogar. Desde este punto de vista, Cassany (2018) sugiere que “el hábito lector se desarrolla con todo tipo de obras, no es necesario que sean del canon académico, pueden ser cómic, sagas fantásticas o fanfic (relatos escritos por *fans*)” (p. 115). En la misma dirección, Lomas (1999) plantea que:

En la selección de textos literarios no deben utilizarse solo criterios estrictamente académicos (en función del prestigio cultural de la obra elegida) sino también, y sobre todo, consideraciones en torno a qué textos pueden facilitar mejor el acercamiento del lector al texto y la identificación de las convenciones y de los indicios textuales que favorecen tanto el contrato comunicativo entre el autor y el lector al que el texto invita, como en consecuencia la comprensión y el disfrute de la obra. (p. 110)

Entonces, el desafío del docente del siglo XXI es aprender a leer y enseñar a leer desde esta época. Esto implica adoptar una visión amplia de la lectura que incluya muchas formas de leer: diversos tipos de textos impresos o digitales, vídeos, fotografías, textos multimodales (combinación de fotos, vídeos, textos). De tal modo que, si se adopta esta perspectiva de la lectura, se podrá descubrir que muchos estudiantes quizá no leen grandes obras de la literatura clásica o literatura hispanoamericana o peruana; pero pueden leer otros tipos de textos, como se ha podido comprobar en las entrevistas, que también tienen su dificultad y son relevantes para la educación. Por lo tanto, estos múltiples medios que nos proporciona esta época deben ser considerados e integrados en la enseñanza de la lectura, evidentemente, sin olvidar lo que sería el tratamiento de las obras clásicas y de esta manera, hacerles ver a los estudiantes que se puede hacer una lectura placentera y crítica.

Capítulo V

Conclusiones y sugerencias

5.1. Conclusiones

En relación a las concepciones sobre las estrategias de lectura, las estudiantes manejan una información elemental, superficial y simplista en torno a las estrategias de comprensión lectora. Poniendo en evidencia el desconocimiento de estas alumnas sobre algunos procesos cognitivos y metacognitivos que se involucran para facilitar la comprensión lectora.

Al describir las estrategias que las estudiantes utilizan para la comprensión, se identificó que la mayoría opta por identificar las ideas principales, emplean el diccionario para solucionar problemas de comprensión, elaboran resúmenes y responden las preguntas que se establecen después de la lectura. Pero, muy pocas realizan predicciones, plantean objetivos de lectura, formulan y responden preguntas antes, durante y después de la lectura. En ese sentido, las acciones que llevan a cabo las estudiantes cuando leen, dan cuenta de sus limitaciones en cuanto al manejo de estrategias que ocupan un lugar indispensable en las diferentes fases del proceso lector.

En cuanto a los factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura, se constató en el discurso de las alumnas, que una de las causas específicas está vinculada a algunos tipos de textos establecidos desde el colegio como obligatorios para la lectura, como son las obras literarias y los textos propuestos por el Ministerio de Educación. Sin embargo, muestran cierto grado interés por otros tipos de textos que no necesariamente son del canon académico: memes, noticias, textos juveniles, ciencia ficción, cómic, cuentos cortos, etc.

5.2. Sugerencias

Los profesores de la I.E.P. “Nuestra Señora de Fátima” del distrito de Ayacucho, en cuanto a la selección de textos para fomentar la lectura, no deben usar criterios estrictamente académicos, también deben desarrollar el hábito lector con textos muy variados y significativos para un mejor acercamiento del lector al texto.

La Dirección Regional de Educación de Ayacucho debe generar espacios de reflexión para empoderar a los docentes, especialmente, en el manejo de las estrategias de comprensión lectora para que puedan enseñar a sus alumnos y asegurar que estos sepan utilizarlas adecuadamente.

Los autores y editoriales que están involucrados en el diseño y elaboración de materiales educativos deben conocer más sobre los destinatarios de dichos materiales, a fin de tenerlas en cuenta a la hora de producirlos.

El Ministerio de Educación debe indagar con mayor profundidad las concepciones y creencias de los estudiantes entorno a las estrategias de lectura para el diseño de las políticas educativas y para la implementación de las nuevas propuestas curriculares.

Referencias

- Arnal, J., del Rincón, J. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa Fundamentos y metodología*. Labro, S.A.
- Ballesteros, S. (2014) La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Acción Psicológica*, 11(1), 7-20.
https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/02_original2.pdf
- Calderón, D. y Alvarado, J. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* N° 17, 11-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227523002.pdf>
- Cassany, D. (2018). *Laboratorio lector para entender la lectura*. Anagrama.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. VISOR.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* N° 1, 1 trim. 2004 pp 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Crespo, N., García, G. y Carvajal, C. (2003). Cocepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *ONOMAZEIN* N° 8, 161-174.
https://www.researchgate.net/publication/26842966_Concepciones_didacticas_de_la_lectura_su_influencia_en_el_saber_de_los_escolares
- Gallardo Álvarez, I. (2006). La lectura de los textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Educación*, 30(1), 157-172.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44030110.pdf>

- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 184-202. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- Lobo, S. y Morales, Ó. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de formación docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 53-79.
https://www.researchgate.net/publication/28293513_Concepciones_sobre_ensenanza_de_la_lectura_de_estudiantes_de_Educacion_mencion_Lenguas_Modernas1
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Lordán, E. (2016). *Las creencias de los estudiantes de grado universitario sobre la lectura y su impacto en la comprensión lectora*. [Tesis doctoral] Univertat de Barcelona-España http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108277/1/ELA_TESIS.pdf
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez, C., & Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategias metodológicas de la investigación científica. *Pensamiento y gestión* N° 20, 165-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanzas de la ciencia*, 20(3), 415-425.
- Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE. *marcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*(9), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528009.pdf>

- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774006.pdf>
- MINEDU. (2017). *El Perú en PISA 2015 informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-PISA-2015_ALTA.pdf
- (2017). *¿Cuanto aprenden nuestros estudiantes?*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/DRE-Ayacucho-2016-2.pdf>
- Morales, Ó., Rincón, A. y Romero, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N° 10*, 195-218. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/24011>
- Neiman, G. Quaranta, G. (2009) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: *Vasilachis, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, S.A. Barcelona.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Anagrama.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora*. [Manual impreso distribuido por el Ministerio de Educación del Perú]. Viceministerio de Gestión Pedagógica. https://www.researchgate.net/publication/320007311_GUIA_DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESION LECTORA
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, S.A.

Pueyo, S. (2011). Actividades de aprender a aprender: ¿Qué ocurre cuando nuestros alumnos no les ven sentido? *Revista de didáctica de la lengua y la literatura* N°1, 95-119.

<https://www.coursehero.com/file/60838694/Aprender-a-Aprenderpdf/>

Ramos, C. (2010). Las creencias de los alumnos: Posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. Monográfico *marcoELE* N°10, 105-116.

https://www.researchgate.net/publication/242723387_LAS_CREENCIAS_DE_LOS_ALUMNOS_POSIBLES_IMPLICACIONES_PARA_EL_AULA_DE_ESPANOL_COMO_LENGUA_EXTRANJERA

Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>

Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. *Puente (Compilador)*, *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide, S.A.

Rojas, E. (2016) *Lectura comprensiva y aprendizaje significativo en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Los Licenciados"*. Ayacucho, 2015. [Tesis de licenciatura de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga] Repositorio institucional.

http://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/UNSCH/1792/1/TESIS%20ES79_Roj.pdf

Rosales, O. (2009) La globalización y los nuevos escenarios del comercio internacional. *Revista CEPAL*, N° 97, 77-95.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11272/097077095_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el Área Curricular de Comunicación Integral*. [Tesis de licenciatura de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Lima] Repositorio institucional.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/422/ROSALES_CORDOVA_ELIZABETH_CONCEPCIONES_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos N° 6*, 83-98
<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, SAICF
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. La Muralla, S.A.
- UNESCO (2017) Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. [Nota informativa] *Ficha informativa N° 46*.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf?msckid=bda40a3ebcd111ec8480ccd234225d55>
- Usó, L. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. *marcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera N° 8*, 1-32.
<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152527011.pdf>
- Vieiro, P. y Gómez, V. (2004). *Psicología de la lectura*. Pearson Prentice Hall.
- Vila, F. (2016) *Concepciones y creencias docentes sobre el proceso de comprensión de lectura en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera*. [Tesis de Maestría de la

Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio institucional.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7933?show=full>

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016				
Problema general	Objetivo general	Categoría de estudio	Metodología de investigación	
¿Cuáles son las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?	Describir las creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.	Conceptual: Lo estudios indican que las creencias que el lector posee acerca de la lectura influye en su manera de abordar los textos y, por lo tanto, en su comprensión (Schraw y Bruning, 1996, 1999, citado en Miras et al., 2013, p. 440).	Enfoque	Cualitativo
Problemas específicos	Objetivos específicos	Categorías	Método	Estudio de casos
¿Cómo son las creencias de las estudiantes referente a la concepción sobre las estrategias de lectura en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?	Analizar las creencias de las estudiantes referente a la concepción sobre las estrategias de lectura en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.	Concepciones sobre las estrategias de lectura y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes	Técnicas	- Entrevista semiestructurada - Observación participante
¿Cuáles son las creencias de las estudiantes con respecto a las estrategias que utilizan para la comprensión en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?	Describir las creencias de las estudiantes con respecto a las estrategias que utilizan para la comprensión en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.	Factores que influyen en el desinterés y preferencia por la lectura	Instrumentos	- Guía de entrevista - Notas de campo
¿Cómo son las creencias de las estudiantes acerca de los factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016?	Analizar las creencias de las estudiantes acerca de los factores atribuidos a la falta de gusto por la lectura en el quinto grado en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima – Ayacucho, 2016.			

Anexo 2: Guía de entrevista

Institución educativa: Fecha:

Nombres y apellidos de la entrevistada:

Hora de inicio: Término: Grado y sección:

Nombre de la entrevistadora:

FORMULACIÓN DE INTERROGANTES

1. ¿Qué entiendes por lectura?
2. ¿Qué son las estrategias de lectura?
3. ¿Qué acciones realizas para comprender un texto?
4. ¿Cuáles estrategias utilizas antes, durante y después de la lectura?
5. ¿A qué se debe la falta de interés de los jóvenes por la lectura?
6. ¿Qué tipos de libros o textos prefieres leer?

Anexo 3: Guía de observación

Institución educativa: Fecha:

Profesora de aula:Grado y sección:

Observadora:

FASES DE LA LECTURA	SE OBSERVA	NO SE OBSERVA
ANTES		
1. Establece el objetivo de lectura.		
2. Activa los conocimientos previos.		
3. Establece predicciones sobre el texto.		
DURANTE		
1. Genera inferencias a partir de lo que dice el texto.		
2. Verifica si las hipótesis o anticipaciones se corroboraron.		
3. Formula preguntas.		
4. Resuelve problemas a nivel del significado de palabras nuevas.		
DESPUÉS		
1. Elabora el resumen.		
2. Identifica el tema, la idea principal.		
3. Formula y responde preguntas.		

Anexo 4: Galería de fotos



Anexo 05: Categorización de la entrevista

Entrevistada: Gabriela

Grado: Quinto

Sección: “B”

CATEGORIZACIÓN	TEXTO
<p>CONCEPCIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE LECTURA</p> <p>- No maneja un concepto claro sobre lo que es una estrategia de lectura.</p>	<p>I: ¿Qué entiendes por estrategias de lectura?</p> <p>E: “Yo pienso que (...) es algo que se tiene saber sí o sí. Cuando uno sabe de estrategias de lectura, el entendimiento cambia, captar la información se vuelve profunda (...)”. (E1)</p>
<p>FASES DEL PROCESO LECTOR</p> <p>- Maneja un repertorio pobre respecto a las fases del proceso lector.</p>	<p>I: ¿Cuáles estrategias utilizas antes, durante y después de la lectura que te ayuden a entender mejor el texto?</p> <p>- E: “Cuando empiezo a leer busco un lugar tranquilo”. (E1)</p> <p>- “Cuando ya estoy leyendo y me encuentro con una palabra desconocida, el significado lo busco en el diccionario”. (E1)</p> <p>- “Para terminar, al final, me gusta escribir un resumencito o solo lo hago mentalmente. A veces, lo dejo sin resumir”. (E1)</p>

<p>FACTORES ATRIBUIDOS A LA FALTA DE GUSTO POR LA LECTURA</p> <p>- Las obras literarias son aburridas y poco placenteras.</p>	<p>I: ¿A qué se debe la falta de gusto de los jóvenes por la lectura?</p> <p>E: “A veces, las obras literarias que nos hace leer la profesora manejan un lenguaje muy alto y son muy aburridos, creo que por eso no hay ese gusto por la lectura. En realidad, sí leemos, pero algo que nos gusta. Por ejemplo, mayormente, nos gusta las comedias, ciencia ficción, cómic, leer memes, seguir páginas de psicología, noticias, poesías, en YouTube también se puede encontrar cosas importantes”. (E1)</p>
---	--

Entrevistada: Yeni Grado: Quinto

Sección: "B"

CATEGORIZACIÓN	TEXTO
<p>CONCEPCIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE LECTURA</p> <p>- No maneja un concepto claro sobre lo que es una estrategia de lectura.</p>	<p>I: ¿Qué entiendes por estrategias de lectura?</p> <p>E: "(...) Pues es como un puentecito que te puede ayudar a comprender mejor un libro (...)". (E2)</p>
<p>FASES DEL PROCESO LECTOR</p> <p>- Maneja un repertorio pobre respecto a las fases del proceso lector.</p>	<p>I: ¿Cuáles estrategias utilizas antes, durante y después de la lectura que te ayuden a entender mejor el texto?</p> <p>- E: "Antes de leer no hago nada". (E2)</p> <p>- "Durante la lectura, hago el subrayado de las ideas importantes y las palabras que no se entienden". (E2)</p> <p>- "Después de la lectura, hago el resumen, solo eso". (E2)</p>
<p>FACTORES ATRIBUIDOS A LA FALTA DE GUSTO POR LA LECTURA</p> <p>- Las obras literarias no se vinculan con las</p>	<p>I: ¿A qué se debe la falta de gusto de los jóvenes por la lectura?</p> <p>E: "Desde mi punto de vista, los libros como la Iliada, Odisea son muy antiguos. A los jóvenes no nos interesa esos temas. Leemos solo por cuestiones académicas. A nosotras nos gustan los libros de reflexión, libros juveniles de carácter romántico; pues sus contenidos tienen que ver con nosotros, con nuestra</p>

<p>experiencias personales del estudiante.</p>	<p>época, se podría decir, y nos llenan de emoción. Por ejemplo, el libro que me encantó es “Nunca digas adiós” porque estaba pasando por una época en la cual mi abuelito había fallecido. También leí “Bajo la misma estrella”, “yo antes de ti”. Entonces, te darás cuenta, yo lo leo porque me gusta (...). (E2)</p>
--	--

Entrevistada: Inés Grado: Quinto

Sección: "B"

CATEGORIZACIÓN	TEXTO
<p>CONCEPCIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE LECTURA</p> <p>- No sabe definir lo que es una estrategia de lectura.</p>	<p>I: ¿Qué entiendes por estrategias de lectura?</p> <p>E: “Yo creo que las estrategias de lectura son (...) no sé cómo definirlo. Estoy un poco confundida, señorita (...)”. (E3)</p>
<p>FASES DEL PROCESO LECTOR</p> <p>- Maneja un repertorio pobre respecto a las fases del proceso lector.</p>	<p>I: ¿Cuáles estrategias utilizas antes, durante y después de la lectura que te ayuden a entender mejor el texto?</p> <p>- E: “Antes de leer, dejo a un lado las otras responsabilidades”. (E3)</p> <p>- “Durante la lectura, por momentos, me pongo a hablar conmigo misma, dialogo”. (E3)</p> <p>- “Me pongo a explicar a mí misma todo lo que he entendido” (E3)</p>
<p>FACTORES ATRIBUIDOS A LA FALTA DE GUSTO POR LA LECTURA</p>	<p>I: ¿A qué se debe la falta de gusto de los jóvenes por la lectura?</p> <p>E: “Yo sinceramente, no me inclino mucho por la lectura que se practica en el colegio. Pero tengo que hacerlo para aprobar. En mi salón, somos 30. A algunas no les gusta leer las obras</p>

<p>- No se familiariza con los libros impuestos en la cultura escolar.</p>	<p>literarias que la profesora hace leer y esos módulos de lectura. Pero, sí leen lo que se llama subliteratura como “After”, “Harry Potter”; pues este tipo de libros no sé qué tienen, pero los motiva a leer”. (E3)</p>
--	--

Entrevistada: Mávila

Grado: Quinto

Sección: "B"

CATEGORIZACIÓN	TEXTO
<p>CONCEPCIONES ESTRATEGIAS DE LECTURA</p> <p>- No maneja un concepto claro sobre lo que es una estrategia de lectura.</p>	<p>I: ¿Qué entiendes por estrategias de lectura?</p> <p>E: "Sería como una especie de planear, cómo analizar el texto para que lo puedas entender mejor". (E4)</p>
<p>FASES DEL PROCESO LECTOR</p> <p>- Conoce sobre las fases del proceso lector.</p>	<p>I: ¿Cuáles estrategias utilizas antes, durante y después de la lectura que te ayuden a entender mejor el texto?</p> <p>- E: "Antes de leer analizo el título porque puedo imaginarme algo de lo que puedo encontrar". (E4)</p> <p>- "Durante la lectura, subrayo los diálogos importantes, pero solo cuando se trata de entregar un trabajo. También subrayo las palabras que no entiendo". (E4)</p> <p>- "Al culminar la lectura, yo me planteo preguntas y de esa manera recuerdo todas las partes importantes". (E4)</p> <p>I: ¿A qué se debe la falta de gusto de los jóvenes por la lectura?</p> <p>E: "Si la profesora quiere que todos leamos, creo que debe trabajar de una manera diferente. No como ahora, la profesora</p>

<p>FACTORES ATRIBUIDOS A LA FALTA DE GUSTO POR LA LECTURA</p> <p>- No se familiariza con los libros impuestos en el contexto escolar.</p>	<p>nos hace leer esos módulos de comprensión lectora y obras literarias de otros tiempos. No sé por qué tenemos que leer solo lo que ella propone. Nosotros también deberíamos traer libros de nuestra casa, aunque sea cinco libros por año que estén basados en lo que queremos leer”. (E4)</p>
--	---

Entrevistada: Fany Grado: Quinto Sección: "B"

CATEGORIZACIÓN	TEXTO
<p>CONCEPCIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE LECTURA</p> <p>- No maneja un concepto claro sobre lo que es una estrategia de lectura.</p> <p>FASES DEL PROCESO LECTOR</p> <p>- Conoce las fases del proceso lector.</p> <p>FACTORES ATRIBUIDOS A LA</p>	<p>I: ¿Qué entiendes por estrategias de lectura?</p> <p>E: "Para mí es buscar el camino más fácil para entender". (E5)</p> <p>I: ¿Cuáles estrategias utilizas antes, durante y después de la lectura que te ayuden a entender mejor el texto?</p> <p>- E: "Antes de leer, primeramente, lo que hago es ver el título. Si el título hace referencia a algo, incluso puedo imaginar el carácter del personaje". (E5)</p> <p>- "En plena lectura cuando no entiendo el significado de una palabra uso el diccionario, pero a veces pierdo la ilación. Por eso prefiero deducir el significado o volver a leer los párrafos problemáticos". (E5)</p> <p>- "Cuando termino de leer, normalmente, le cuento detalladamente a mi mamá". (E5)</p> <p>I: ¿A qué se debe la falta de gusto de los jóvenes por la lectura?</p>

<p>FALTA DE GUSTO POR LA LECTURA</p> <p>- En el contexto escolar, la lectura es de carácter obligatorio.</p>	<p>E: “Yo veo que a pocas compañeras les gusta leer. Las demás leen por obligación, más que nada, por la nota. Creo que la profesora debería pensar en otras maneras de leer. Por ejemplo, a las que no les gusta leer libros en papel, al menos, la profesora debería darles otras alternativas, como escuchar en audiolibros o ver las obras que han sido llevadas al cine o leer libros más interesantes, incluso podemos teatralizar, al menos así, nos animaríamos a querer saber más cosas”. (E5)</p>
--	---

Entrevistada: Vilma

Grado: Quinto

Sección: "B"

CATEGORIZACIÓN	TEXTO
<p>CONCEPCIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE LECTURA</p> <p>- No maneja un concepto claro sobre lo que es una estrategia de lectura.</p>	<p>I: ¿Qué entiendes por estrategias de lectura?</p> <p>E: "Es un método de lectura que tiene cada uno." (E6)</p>
<p>FASES DEL PROCESO LECTOR</p> <p>- Conoce las fases del proceso lector.</p>	<p>I: ¿Cuáles estrategias utilizas antes, durante y después de la lectura que te ayuden a entender mejor el texto?</p> <p>- E: "Antes de iniciar la lectura, veo el propósito, o sea, me pregunto para qué voy a leer". (E6)</p> <p>- "Subrayo las palabras que no entiendo para buscar en el diccionario y realizo anotaciones al <i>costadito</i> de la hoja". (E6)</p> <p>- "Cuando termino de leer, hago un resumen mentalmente". (E6)</p>
<p>FACTORES ATRIBUIDOS LA FALTA DE GUSTO POR LA LECTURA</p>	<p>I: ¿A qué se debe la falta de gusto de los jóvenes por la lectura?</p> <p>E: "Cuando la profesora trae el libro para que leamos, algunas compañeras dicen. ¡Ay, no! ¡Qué flojera! (risa). En cambio, a mí</p>

<p>- Los libros que se leen en el colegio no son placenteros.</p>	<p>me gusta leer de todo, la verdad, como periódicos, obras literarias, poesías románticas, libros juveniles, temas de ciencia ficción, cuentos. También uso el internet para buscar información, también en YouTube se encuentra cosas interesantes”. (E6)</p>
---	---



EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario N° 047-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita de la interesada, se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: **CREENCIAS DE LAS ESTUDIANTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN EL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA I.E.P. NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA - AYACUCHO, 2016** presentado por la bachiller **Andrea INFANTE LEVA**, en primera instancia "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la Facultad de Ciencias de la Educación, con **resultado de informe final del software turnitin de 10% de índice de similitud, por tanto, aprobado.**

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad N° 003-2021-FCE-CU, Resolución Decanal N° 020-2021-FCE-D y avalado por el Director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software turnitin en seis folios.

Ayacucho, 15 de julio de 2022

c.c.: Archivo

CBO/mqa



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Clodoaldo Bercojal Odaya
Dr. CLODOALDO BERCOJAL ODAYA
DECANO

Memorando n°. 025-2022-DI-FCE

Al : Dr. Clodoaldo Berrocal Ordaya.
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Asunto : Informe de verificación de originalidad de tesis de Segunda Especialidad.

Fecha : 11 de julio de 2022.

Señor Decano, por intermedio del presente remitimos su despacho el informe de originalidad CON DEPÓSITO mediante el software Turnitin; con el detalle siguiente:

Facultad	Ciencias de la Educación.	
Escuela Profesional	Educación Secundaria.	
Especialidad	Lengua Española y Literatura.	
Tipo de trabajo académico	Tesis para obtener el título.	
Título del trabajo académico	Creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima - Ayacucho, 2016*	
Apellidos y nombres del/la bachiller	Andrea Infante Leva	
Código	05051105	
DNI	42771410	
Identificador de la entrega	1869024611	
Fecha de recepción	07 de julio de 2022	
Fecha de verificación	10 de julio de 2022	
Informe de Originalidad		
Índice de similitud	Similitud según fuente	Resultado**
10%	Internet: 10% Publicaciones: 0% Trabajo del estudiante: 5%	APROBADO

* El contenido de la tesis es de entera responsabilidad del tesista. La Comisión de Revisión se limita a subir al software Turnitin para su verificación respectiva.

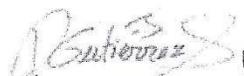
** Artículo 13.- La constancia de originalidad del trabajo de investigación deberá tener un porcentaje de similitud de un máximo de 30% para trabajos de pre grado, 25% para trabajos de post grado y 20% para los trabajos de investigación de los docentes que investigan (RESOLUCIÓN DEL CONSEJO UNIVERSITARIO N° 03/J -2021-UNSC-CU de fecha 16/marzo/2021).

Para fines de constatación del informe de originalidad, adjuntamos los siguientes documentos en versión pdf:

1. Recibo digital de la tesis.
2. Tesis con resultados de similitud.
3. Reporte de informe de originalidad de la tesis.

Atentamente,


Indalecio Mujica Bermúdez
Docente Instructor


Dr. Óscar Gutiérrez Huamani
Docente Instructor

Creencias de las estudiantes
sobre las estrategias de lectura
en el quinto grado de
educación secundaria en la
I.E.P. Nuestra Señora de Fátima
- Ayacucho, 2016

por Andrea Infante Leva

Fecha de entrega: 10-jul-2022 11:18p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 1869024611

Nombre del archivo: TESIS_2-_INFANTE_LEVA,_ANDREA.pdf (1.37M)

Total de palabras: 17051

Total de caracteres: 90538

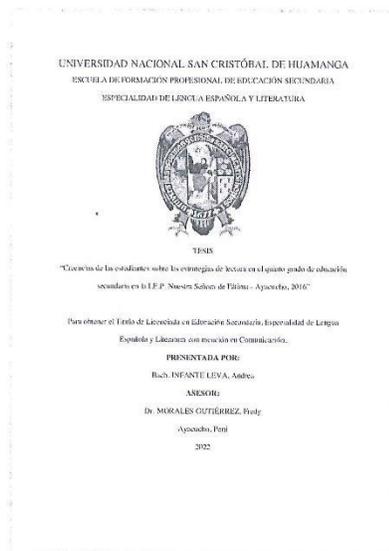


Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Andrea Infante Leva
 Título del ejercicio: Educación Secundaria
 Título de la entrega: Creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectur...
 Nombre del archivo: TESIS_2-_INFANTE_LEVA,_ANDREA.pdf
 Tamaño del archivo: 1.37M
 Total páginas: 78
 Total de palabras: 17,051
 Total de caracteres: 90,538
 Fecha de entrega: 10-jul.-2022 11:18p. m. (UTC-0500)
 Identificador de la entre... 1869024611



Creencias de las estudiantes sobre las estrategias de lectura en el quinto grado de educación secundaria en la I.E.P. Nuestra Señora de Fátima - Ayacucho, 2016

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	1%
2	huayraallpa.files.wordpress.com Fuente de Internet	1%
3	www.researchgate.net Fuente de Internet	1%
4	docplayer.es Fuente de Internet	1%
5	www.redalyc.org Fuente de Internet	1%
6	moodle.uneg.edu.ve Fuente de Internet	1%
7	Submitted to Aliat Universidades Trabajo del estudiante	<1%
8	kupdf.net Fuente de Internet	<1%

9	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	<1 %
10	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
12	rpsico.mdp.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
13	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
14	Submitted to Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle Trabajo del estudiante	<1 %
15	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	pirhua.udep.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

20 repositorio.unh.edu.pe <1 %
Fuente de Internet

21 Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote <1 %
Trabajo del estudiante

Excluir citas Activo Excluir coincidencias < 50 words
Excluir bibliografía Activo



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LA BACHILLER ANDREA INFANTE LEVA, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN.

En la ciudad de Ayacucho a los veintitrés días del mes de agosto del año dos mil veintidós, siendo a horas las seis de la tarde, se reunieron en el Aula virtual, el Dr. Teodosio Zenobio Poma Solier (Presidente), la Dra. Rina Lilibet Felices Morales, el Mg. Úver Ladislao Valenzuela Bendezú, la Dra. Blanca Beatriz Rivera Guillén (Miembros) y el Dr. Fredy Morales Gutiérrez (Jurado - Asesor de Tesis), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **CREENCIAS DE LAS ESTUDIANTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN EL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA I.E.P. NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA - AYACUCHO, 2016**, presentada por la Bachiller en Ciencias de la Educación alumna Andrea INFANTE LEVA, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad: Lengua Española y Literatura con mención en Comunicación.

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura al expediente presentado por la recurrente, acto seguido el Presidente del Jurado invitó a la aspirante al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por la sustentante en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de DIECISIETE (17).

Siendo a horas las siete con cuarenta minutos de la noche, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron el Dr. Teodosio Zenobio Poma Solier (Presidente), la Dra. Rina Lilibet Felices Morales, el Mg. Úver Ladislao Valenzuela Bendezú, la Dra. Blanca Beatriz Rivera Guillén (Miembros) y el Dr. Fredy Morales Gutiérrez (Jurado - Asesor de Tesis).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 03 de octubre de 2022.

Registro N° 1888-2022
Recibo de Tesorería N° B001 - 00161854
CBO/acc.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Clodoaldo Petrocal Odaya
Dr. CLODOALDO PETROCAL ORDAYA
DECANO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
Av. Independencia S/N. Ayacucho
TEF. 066-317717